

**URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CARINA LUISA KUREK TIBOLA**

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA: DOS ASPECTOS LEGAIS À IMPLEMENTAÇÃO DO  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE**

**FREDERICO WESTPHALEN**

**2014**

**Carina Luisa Kurek Tibola**

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA: DOS ASPECTOS LEGAIS À IMPLEMENTAÇÃO DO  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen/RS, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvia Regina Canan**

**Frederico Westphalen**

**2014**

Tibola, Carina Luisa Kurek.

Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: dos aspectos legais à implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE/ Carina Luisa Kurek Tibola. – 2014.

130 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

Orientação: Profª Drª Silvia Regina Canan

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Atendimento Educacional Especializado. I. Título.

CDD:

**Carina Luisa Kurek Tibola**

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA: DOS ASPECTOS LEGAIS À IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em

---

Profª Drª Silvia Regina Canan  
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

---

Profª Drª Luci Mary Duso Pacheco  
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

---

Profª Drª Helena Venites Sardagna  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Dedico este trabalho a todas as pessoas que acreditam e respeitam as habilidades e potencialidades das pessoas com deficiência.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus em quem deposito minha fé. Autor da vida, da sabedoria, o qual permitiu que tudo isso acontecesse sendo o maior mestre que alguém pode conhecer.

À Universidade pelo ambiente criativo, confortável, amigável e conceituoso que proporcionou o curso. Ao seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um novo horizonte, eivado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presentes.

Agradeço a todos os professores por me proporcionarem o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional.

À minha orientadora, pelo empenho, suporte, paciência, apoio, confiança, dedicação, seriedade e competência, como também pelas suas correções e incentivos à elaboração deste trabalho. Agradeço por entender o meu drama, tropeços e auxiliando em minha superação, és exemplo impecável de competência, humildade e coerência.

Aos colegas mestrandos, que além da partilha de vida e de situações pelas quais passamos, aprendemos, construímos e reconstruímos saberes juntos.

As professoras examinadoras da banca Professora Dr<sup>a</sup>. Luci Mary Duso Pacheco e a professora Dr<sup>a</sup>. Helena Venites Sardagna, que tiveram uma participação e contribuição em seus diálogos e apontamentos vindo coroar e complementar o trabalho junto a pesquisa.

Agradeço aos meus familiares, pelo amor, incentivo e apoio incondicional, nas horas difíceis, de desânimo, angústias, dores, choro e cansaço.

Obrigada a meu filho, pela paciência nos momentos de minha ausência dedicados ao estudo, que quase sempre se fez entender quando lhe explicava que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente.

Obrigada a meu eterno companheiro, amigo, amor da minha vida, meu esposo que incansavelmente, junto a mim participou ativamente desta conquista, ouvindo meus choros, reclamações, sempre valorizando minhas vitórias e realizações.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

### ***Para refletir***

*Conta certa lenda, que estavam duas crianças patinando num lago congelado.*

*Era uma tarde nublada e fria e as crianças brincavam despreocupadas.*

*De repente, o gelo se quebrou e uma delas caiu, ficando presa na fenda que se formou.*

*A outra, vendo seu amiguinho preso e se congelando, tirou um dos patins e começou a golpear o gelo com todas as suas forças, conseguindo por fim quebrá-lo e libertar o amigo.*

*Quando os bombeiros chegaram e viram o que havia acontecido, perguntaram ao*

*menino:*

*-Como você conseguiu fazer isso?*

*É impossível que tenha conseguido quebrar o gelo, sendo tão pequeno e com mãos tão frágeis!*

*Nesse instante, um ancião que passava pelo local, comentou:*

*- Eu sei como ele conseguiu.*

*Todos perguntaram:*

*- Pode nos dizer como?*

*- É simples – respondeu o velho.*

*- Não havia ninguém ao seu redor, para lhe dizer que não seria capaz.*

*(Albert Einstein)*

Os discursos relacionados às políticas de inclusão propõem contemplar alunos com deficiência na escola, uma educação de respeito às diferenças e valorização de suas habilidades.

## RESUMO

A dissertação que se apresenta faz parte do trabalho de pesquisa que foi desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na URI – Campus de Frederico Westphalen/RS, compondo a dissertação de mestrado. A pesquisa, que trata das Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: aspectos legais do Atendimento Educacional Especializado – AEE, tem o propósito de oportunizar uma reflexão sobre as políticas de implementação desse atendimento. Este relatório tem o propósito de pontuar e apresentar quais as políticas públicas de educação inclusiva estão presentes em documentos legais, buscando perceber suas contribuições na perspectiva de uma educação inclusiva. O trabalho de pesquisa busca caracterizar as políticas públicas e sua contextualização com a política educacional inclusiva, bem como identificar sua presença em alguns documentos relevantes, tanto a nível nacional quanto internacional. Através deles, percebemos quais as intenções, os caminhos alcançados e os recuos, as políticas de Governo ou de Estado e os direcionamentos estendidos à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. As bases teóricas que constituem a investigação podem ser identificadas a partir do pensamento expresso por autores como Ball, Mainardes, Mazzotta, Carvalho, Imbernón e Oliveira, que discorreram também sobre as políticas públicas e educacionais, a constituição e organização das salas de recursos multifuncionais, seu público alvo, o Projeto Político Pedagógico das instituições e a formação específica do professor para o trabalho com o AEE conforme a legislação específica. Como lócus da pesquisa foram consideradas as escolas públicas de Vicente Dutra/RS e seus respectivos gestores. A dissertação teve como enfoque a pesquisa qualitativa, utilizando-se da dialética como abordagem filosófica. Seu desenho metodológico organizou-se quanto aos fins de modo descritivo e explicativo e quanto aos meios à pesquisa bibliográfica, documental e de campo na qual se empregou a observação sistemática das instituições e o questionário estruturado com a totalidade dos gestores. Todos os dados obtidos foram inquiridos através da análise qualitativa. As informações obtidas foram averiguadas e ponderadas à luz do referencial teórico observando, a emergência de elementos singulares em relação ao objeto de estudo. A dissertação apresenta as considerações, acerca das tentativas da implementação de políticas propositivas de mudança social e educacional visando à efetivação, na prática, dessas políticas. Logo, o presente trabalho de pesquisa permitiu

considerar por meio das sintonias e as dissonâncias da análise que a educação especial é dinâmica e seus movimentos apresentam-se singulares, por esse motivo a educação inclusiva é uma ação que necessita do comprometimento de todos os que fazem parte dos sistemas de ensino. Desse modo, as vozes dos participantes sinalizaram a incompreensão do papel que o AEE tem na complementação da aprendizagem dos alunos e que tais sujeitos não se reconhecem como mediadores nesse processo por não possuírem formação adequada para a área e os alunos com deficiência. Percebeu-se com relação ao AEE que os gestores sentem falta de respaldo e de apoio técnico necessário, da falta de capacitação, da insegurança na forma de avaliação, da falta de projetos claros e coletivos, tanto do poder público estadual como municipal. Os gestores foram unânimes em afirmar que sua formação inicial não contemplou aspectos referentes às deficiências.

**Palavras-chaves:** Políticas Educacionais. Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recursos Multifuncionais. Formação de Professores.

## **ABSTRACT**

The dissertation that presents itself is part of the research work which was developed by the postgraduate program in education at URI – Campus of Frederico Westphalen/RS, writing the dissertation. The research, which addresses the Special education policies from the perspective of inclusive education: legal aspects of Specialized Educational Services-ESA, has the purpose of encouraging a reflection on the policies of implementation of this service. This report is intended to punctuate and present what public policy of inclusive education are present in legal documents, seeking to realize their contributions in perspective of inclusive education. The research paper focuses precisely on this essay seeks to characterize public policy and your contextualization with the inclusive educational policy, as well as identify its presence in some relevant documents, both national and international level. Through them, we realized what the intentions, the paths achieved and the setbacks, Government policies or State and the extended address to special education in the perspective of inclusive education. The theoretical bases that constitute the research can be identified from the thought expressed by authors such as Ball, Macharia, Mazzotta, oak, Imbernón and Oliveira, who also spoke about public policy and education, the Constitution and organization of multifunctional resource room, your target audience, the Pedagogical political project of the institutions and the specific training of the teacher to work with the ESA as the specific legislation. As locus of research were considered public schools of Vicente Dutra/RS and their respective managers. The dissertation aimed to focus on the qualitative research, using the dialectic as philosophical approach. Its methodological design was organized as the descriptive mode and explanatory purposes and as to the means to bibliographical research, documentary and field in which employed the systematic observation of the institutions and the structured questionnaire with all managers. All the data obtained were polled through qualitative analysis. The information obtained were verified and considered in the light of the theoretical reference noting, the emergence of natural elements in relation to the object of study. The dissertation presents the considerations about the attempts of implementing the policies of social and educational change discernment in aiming at the implementation of those policies in practice. Therefore, the present research work allowed to consider through the

tuning and the dissonances of analysis that special education is dynamic and their movements are natural, for this reason the inclusive education is an action that requires the commitment of all those who are part of the educational systems. In this way, the voices of the participants signaled the misunderstanding of the role that the ESA has on students ' learning and complementation that such guys don't recognize as mediators in this process by not having adequate training to the area and students with disabilities. It was noticed in relation to the ESA that the very managers complained of lack of support and technical assistance necessary, lack of training, insecurity in the form of evaluation, the lack of clear and collective projects, both State and municipal public power. The managers were unanimous in saying that his initial training contemplated aspects related to disabilities.

**Keywords:** Educational Policies. Inclusive Education. Specialized Educational Services. Multifunctional Resource Room. Training of teachers.

## IDENTIFICAÇÃO

### **Instituição de Ensino/Unidade**

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - *Campus* de Frederico Westphalen

### **Direção do Campus:**

Diretor Geral: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Prof. Clóvis Quadros Hempel

### **Departamento/Curso**

Pró-Reitoria de Pesquisa/Extensão e Pós-Graduação

Departamento de Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

### **Coordenadora do Programa**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Edite Maria Sudbrack

### **Sub-Coordenador do Programa**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>o</sup>. Cênio Back Weyh

### **Nível**

Mestrado Acadêmico

### **Área de Concentração**

Educação

### **Linha de Pesquisa do Departamento:**

Linha “2”

“Políticas Públicas e Gestão da Educação”

### **Tema:**

Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: dos aspectos legais à implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE

### **Orientadora**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Regina Canan

## **LISTAS DE SIGLAS**

**AEE** - Atendimento Educacional Especializado

**APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CENESP** - Centro Nacional de Educação Especial

**CF** - Constituição Federal

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CONAE** – Conferencia Nacional de Educação

**ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente

**FADERS** - Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas no Rio Grande do Sul

**FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

**IBC** - Instituto Benjamin Constant

**IBICT** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**INES** - Instituto Nacional da Educação dos Surdos

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** - Ministério de Educação e Cultura

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PAR** - Plano de Ações Articuladas

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PPP** - Projeto Político-Pedagógico

**SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SIMEC** – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

## **LISTAS DE QUADROS**

Quadro 1 - Composição das Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I. ....	86
Quadro 2 - Relação de matrículas dos alunos público alvo do AEE matriculados nas escolas públicas do município de Vicente Dutra/RS. ....	110

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>6</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>8</b>
<b>1 APRESENTANDO O ESTUDO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 CONTEXTO DA PESQUISA .....</b>	<b>24</b>
<b>3 QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA .....</b>	<b>28</b>
3.1 O problema e as questões de pesquisa.....	28
3.2 Objetivos da pesquisa .....	29
<b>4 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>31</b>
4.1 Opção e concepção de pesquisa.....	31
4.2 Desenho metodológico da pesquisa.....	37
4.3 A escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa.....	40
4.4 A escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados.....	43
<b>5 POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITOS E CONCEPÇÕES .....</b>	<b>48</b>
<b>6 BREVE HISTÓRICO DOS AVANÇOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PERANTE AS POLÍTICAS PÚBLICAS.....</b>	<b>53</b>
<b>7 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE: UMA NOVA CONCEPÇÃO PARA AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NAS ESCOLAS.....</b>	<b>66</b>
7.1 A Formação e as Atribuições dos Professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE .....	72
7.2 A importância e a relação do Projeto Político Pedagógico e a Sala de Recursos do Atendimento Educacional Especializado – AEE .....	81
<b>8 CONTEXTUALIZANDO RESPOSTAS: AS SINTONIAS E AS DISSONÂNCIAS DA ANÁLISE .....</b>	<b>89</b>
8.1 A observação da estrutura organizacional das escolas perante o Atendimento Educacional Especializado – AEE .....	93
8.2 Visualizando a proposta perante os órgãos responsáveis .....	99
8.3 A realidade das escolas perante o Atendimento Educacional Especializado – AEE .....	104

<b>9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>128</b>

## 1 APRESENTANDO O ESTUDO

Falar em educação é dialogar, refletir sobre a prática social, cultural, política e histórica, intrinsecamente associada ao próprio processo de construção do ser humano.

É pensar nas relações pedagógicas do ambiente escolar. Neste sentido, inicio colocando que a minha trajetória de vida ilustra um pouco os motivos dessa discussão: filha e sobrinha de professores, brincava de ser professora e sonhava em dedicar minha carreira profissional à docência. Sou sobrinha e prima também, de pessoas com deficiência (Síndrome de Down – *in-memória*, Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade - TDAH e Síndrome de Rétt). A família incentivava-me e alertava-me para os problemas e perigos subjacentes da mesma. Mesmo assim, crescia, e cada vez mais, percebia que os caminhos estavam sendo trilhados para essa finalidade e objetivo. Algumas passagens de minha vida motivaram-me a seguir em busca da carreira do magistério, sendo que a mais feliz delas era brincar de *aulinha* com minhas amigas e tia, quando fazia o papel de professora e me sentia muito realizada. Recordo-me que repetia muito os gestos de minha professora e ouvia minha mãe estimulando e brincando com minha tia.

Nesse sentido, Freire (1996) afirma que,

É vivendo criticamente minha liberdade de aluno que, em grande parte me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. Por isso, como aluno que sonhava com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje devo ter como objeto de minha curiosidade as experiências que venho tendo com vários professores e as minhas próprias, se as tenho com meus alunos. (FREIRE,1996, p. 100-101)

Cresci, cursei o magistério e o Curso de Graduação em Pedagogia. Iniciei minha vida como professora. A partir disso, como docente, e tendo convivido, observado e vivenciado preconceitos, sofrimentos, exclusões, e, também muitas realizações e alegrias com pessoas que possuem deficiência, voltei minha formação continuada para área da educação especial.

A partir dessa experiência comecei a analisar que o sonho dos pais de ter seu filho, com características familiares e futuro, muitas vezes, projetado ou organizado para fazer parte de nossa sociedade, pode ser interrompido se esse filho imaginado nasce com deficiência ou venha a adquirí-la. Com certeza, o mundo dessa família desfaz-se sem tempo para se reestruturar, sentem-se perdidos, ansiosos, desorientados, e é nesse momento que necessitam do apoio dos

profissionais que possam lhes mostrar e lhes devolver a capacidade de apostar nessa criança que está aí e muito necessita de atenção, carinho, afeto, estimulação.

É preciso mostrar para a família, as possibilidades, as habilidades, as competências e o potencial desse filho. É necessário apresentar que independente da patologia que está ali associada, existe uma criança que não necessita de pena, e que se for amada e estimulada, muito irá se desenvolver. Frente ao que foi exposto, torna-se primordial, lutarmos para que as Políticas de Educação articulem para atender efetivamente às especificidades deste público.

Diante destas colocações, posso afirmar que minhas preocupações e inquietações nasceram de situações vividas, sentidas, aguçadas pelo desejo de saber como essas pessoas poderiam ter seu direito de educação respeitado pelas políticas e legislações, sendo incluídas na escola<sup>1</sup>.

Historicamente o processo de educação inclusiva vem sendo gradativamente implementada nas escolas de ensino regular. No entanto, para que esse processo possa ser efetivado, um dos elementos centrais a ser investigado neste projeto são as Políticas Públicas para a Educação Especial.

Ao longo da trajetória histórico-social e política do Brasil, um tema recorrente é o direito ou a falta deste na educação. Em meio às exaustivas discussões sobre a educação como um direito, novos questionamentos surgiram a respeito de sua qualidade e se houve a efetivação deste direito. Diversos debates envolveram os aspectos teórico-práticos acerca da implantação e implementação de políticas públicas educacionais, a saber: a exclusão escolar, a capacitação profissional, a aquisição de recursos materiais, a melhoria da estrutura física, dentre outros.

Por estes debates, a pesquisa em educação é percebida como um espaço aberto que permite a identificação de novos caminhos sobre a educação brasileira. Tentar escrever ou reescrever sobre a educação é estar sujeito a construir um saber espelho, ou seja, a produzir um conhecimento já abordado pela literatura. Mas, compreendendo que a mesma temática é vista por representações diferentes e próprias de cada observador, a prática da pesquisa é sempre uma fonte inesgotável de conhecimento.

---

<sup>1</sup> Apenas nesta primeira parte da justificativa/ Contexto da Pesquisa, utilizou-se a primeira pessoa na constituição do texto, pois, nesta parte transcreveram-se relatos pessoais.

O movimento mundial pela inclusão, como uma ação política, desencadeou nos últimos anos a defesa do direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos aprendendo e participando sem discriminação. A discussão sobre políticas públicas para a educação mostra-se relevante tanto no cenário nacional quanto internacional e vem se constituindo em um campo de investigação distinto e em permanente busca de consolidação.

De acordo com a presente pesquisa, torna-se alusivo o estudo das Políticas Públicas, porque constitui, segundo Dias (2012, p. 02) “[...] uma atitude social que se propõe a assegurar ações que visam atender as necessidades da sociedade. Ainda conforme Dias (2012, p. 13), discutir o tema políticas públicas, é importante “[...] para entender a maneira pela qual elas atingem a vida cotidiana, o que pode ser feito para melhor formatá-las e quais as possibilidades de se aprimorar a sua fiscalização”.

Nesse sentido, a iniciativa deste estudo sobre as políticas públicas de educação inclusiva, torna-se pertinente, pela relevância do conhecimento dos objetivos, propostas, intervenções, progressos e inadequações contempladas nas diretrizes nacionais e internacionais das políticas de educação inclusiva.

A preocupação com a inclusão escolar tem instigado às instituições que contemplam desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Pode-se dizer que esta preocupação se coloca como uma questão relevante nas políticas educacionais oficiais e como um dos fatores fundamentais que influenciam a qualidade do ensino. Assim pontua Jannuzzi (2004, p.198) “[...] é uma tentativa de tornar possível a inclusão agregada no discurso, mas ainda bastante difícil de ser realizada eficientemente na prática”.

Nesse sentido, a iniciativa de uma pesquisa relacionada ao tema **“Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: dos aspectos legais à implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE”** é pertinente pela relevância do conhecimento que a mesma traz, pois busca analisar como vem sendo realizada a implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas escolas públicas do município de Vicente Dutra - RS, tendo em vista as Políticas de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

A mesma, insere-se na linha de pesquisa – Políticas Públicas e Gestão de Educação do Programa do Pós-Graduação da URI de Frederico Westphalen, e visa investigar e analisar os

aspectos legais e como vem sendo realizada a implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas escolas públicas do município de Vicente Dutra - RS, tendo em vista as Políticas de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva

A pesquisa a ser desenvolvida terá importância ainda, para a área de Ciências Humanas da URI, Campus de Frederico Westphalen, pelas interações que irá constituir nos diversos espaços educativos, e principalmente, por problematizar novos conceitos com relação a inclusão de alunos deficientes no âmbito escolar, independente de nível, etapa ou modalidade. O mesmo está alicerçado em auxiliar a repensar, reorganizar e viabilizar redes ou projetos de apoio a Escolas ou Centros de Atendimento Pedagógico, como também a Instituições de Ensino Superior envolvendo seus educadores e principalmente os acadêmicos nesta luta pela efetivação do direito de todos à educação, buscando transformar as estruturas educacionais em ambientes de igualdade de condições.

Nesta perspectiva, a dissertação visa abordar entre outras, a "Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva", aprovada pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007 e apresentada pelo Decreto Presidencial de nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado - AEE, como também, a Resolução nº 04 de 02, de outubro de 2009, que Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

O texto irá apresentar que essa Política, além de orientar os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar e suplementar conforme as diretrizes Operacionais ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino, resgata o sentido da Educação Especial definindo a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, abrangendo todas as etapas, níveis e modalidades de ensino.

Devido às reflexões e aos impactos que a inclusão tem causado e as significativas mudanças que surgem no meio escolar, como também nas instituições especializadas ou de formação e na sociedade, entende-se que promover a inclusão significa, sobretudo uma mudança de postura e de olhar acerca das deficiências, o que faz surgir constantemente dúvidas e vieses de compreensão que implicam em quebra de paradigmas, em reformulação do nosso sistema de

ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades.

A partir desse olhar, a dissertação organizou-se contendo a justificativa apresentando os motivos pessoais e sociais da escolha do tema que culminou com o Estado do Conhecimento e junto a apresentação do esquema do trabalho localizando os leitores perante a escrita do texto.

Na sequência o texto apresenta o contexto da pesquisa, localizando o tema e as discussões do mesmo, a nível internacional, nacional, local, social e pessoal, expondo neste, a importância da pesquisa para a sociedade em geral, como também, para o cenário educacional.

Culminante a isso, o relatório traz o tema que elencou a problemática do processo educativo a ser debatido. Por isso, utilizou-se de tópicos que foram essenciais na elaboração das questões da pesquisa sendo elas precípuas na organização do roteiro dos questionários que posteriormente foram entregues aos gestores. Em seguida, apresentam-se as questões e os objetivos da pesquisa, na qual elaborou-se um problema de pesquisa que pudesse ser relevante em termos científicos, a partir dos quais, buscamos responder ao problema de pesquisa.

De modo a relatar como a presente pesquisa será elaborada e executada, será apresentada de modo clara e detalhada as concepções e os caminhos metodológicos, isto é, a opção e concepção de pesquisa, o desenho metodológico, a escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa e a escolha dos instrumentos de coleta e a análise dos dados.

Escrever sobre a política da educação brasileira é uma proposta desafiadora, dada à riqueza de informações inseridas numa diversidade de aspectos pertencentes aos contextos históricos, ideológicos e culturais de cada época. As políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência têm gravitado, quase sempre, em um campo contestado, muito disputado, à semelhança do que vem ocorrendo, por exemplo, nas áreas referentes às questões de gênero e de raça, nas quais, o estado e a sociedade civil entram em disputa, no que tange à solução do problema e à implantação de políticas pertinentes.

O referencial teórico organizou-se em 3 capítulos. No 1º Capítulo apresentamos, uma alusão quanto ao conceito e a explicação sobre as políticas públicas, seus conceitos e concepções, e a importância que as mesmas possuem para o tema em questão.

O 2º Capítulo descreve o breve histórico das pessoas com deficiências, e os avanços da Educação Especial e a Educação Inclusiva trazendo a fundamentação teórica de constituição das Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em âmbito internacional e nacional.

No 3º Capítulo, são apresentados os aspectos legais de implantação e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Este se subdivide em duas partes, sendo primeiramente elencadas a formação e as atribuições do professor de AEE conforme a legislação específica e, posteriormente traz a importância do Projeto Político-Pedagógico e sua relação com as Salas de Recursos Multifuncionais, explicando o funcionamento, o significado e função juntamente com seu público alvo perante essa modalidade de ensino.

Os dados foram analisados observando as sintonias e as dissonâncias das respostas obtidas por meio dos gestores na análise da dissertação, fazendo uso de alguns autores para confirmar e apontar caminhos para a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – AEE.

Logo, por se tratar de uma pesquisa que envolverá pessoas, elaborou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A mesma desenvolveu-se dentro dos princípios ético da beneficência e da não malevolência respeitando a todos os envolvidos.

Temos ainda muito a fazer para que a nossa educação adquira a qualidade que tanto almejamos. A política de educação especial é exigente, por isso, procuramos realizar uma pesquisa que ultrapassasse as investigações e análises que, além de conseguir trazer informações, apresente resultados perante as práticas do Atendimento Educacional Especializado nas escolas.

Como sabemos, é fruto do trabalho de pesquisa, encontrar angústias, questionamentos, dúvidas, incertezas, mas também, é o caminho para que consigamos almejar o sucesso, apresentando novidades, sugestões, novas provocações e propostas para a contribuição tanto pessoal, acadêmica quanto na prática na qual o estudo se insere.

Almejamos que este estudo, instigue o surgimento de novos projetos, de novas indagações e de novas curiosidades onde todos tenham atitude, vontade e bom senso para ampliar os programas e ações nesta área, promovendo cada vez mais o acesso e a permanência no ensino regular dos alunos com deficiência, aumentando a oferta do AEE, rompendo com o modelo de

integração em escolas e classes especiais, a fim de, superar a segregação e exclusão educacional e social.

## **2 CONTEXTO DA PESQUISA**

A educação das pessoas com deficiência se organizou ao longo da história como atendimento especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação das instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização mostra a educação especial, de caráter caritativo, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, que determinava formas de atendimento clínico terapêutico fortemente ancorado nos testes psicométricos e definia, por meio dos diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

Sob esse pensar, buscou-se construir um panorama das Políticas de Educação Especial e a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE , investigando dados empíricos nas seis escolas públicas do município de Vicente Dutra/RS, pois, o conhecimento e a compreensão dessas políticas referentes à educação especial é de suma importância para o bom funcionamento da escola tanto nas condições estruturais como pedagógicas. Essas instituições e município foram escolhidos por ser espaço profissional da autora e vivenciar muitas angústias de professores, pais e sociedade em geral, que por diferentes motivos estão envolvidos com a questão das deficiências e a luta pela inclusão.

O presente estudo pretende ser relevante para sociedade em geral e principalmente para o contexto escolar no sentido de auxiliar a esclarecer as intenções, propósitos e funções dessa nova proposta pedagógica que envolve a participação da família, e da rede escolar, além, de possuir articulações com as demais políticas públicas.

Sua importância evidencia-se ainda mais, pelo motivo do grande número de pessoas com deficiência necessitarem deste atendimento nas escolas, e o mesmo ser pouco conhecido por parte dos educadores, especialmente sobre o que é o Atendimento Educacional Especializado - AEE, quais os percursos legais para a sua implementação e aplicabilidade, saber identificar quem é o público alvo desse atendimento, e de como funciona a Sala de Recursos Multifuncional.

Mediante a caminhada, que a presente pesquisa busca realizar, organizou-se um levantamento bibliográfico das teses e dissertações de doutorado e mestrado feitas no Brasil no período de 2001 a 2011, que abordam a modalidade de Educação Especial – o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito da inclusão de pessoas com deficiência na escola. Essas definições nos ajudam a compreender a pesquisa como uma ação de conhecimento da

realidade, um processo de investigação, minucioso e sistemático. Neste sentido, embora tenha-se consciência de que outras áreas, também produzem conhecimento para a pesquisa em questão, concentramos a nossa atenção na produção científica na área da Educação Especial

Logo, para a elaboração desta pesquisa, realizou-se o estudo do Estado do Conhecimento, através do qual, se fez um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema.

Após eleger o Banco da CAPES, buscou-se definir os descritores que seriam pertinentes para direcionar as buscas a serem realizadas para alcançar os objetivos propostos perante a pesquisa. A mesma apoiou-se nos seguintes descritores selecionados para este Estado da Arte: Políticas de Educação Inclusiva; Políticas de Educação Especial; Educação Inclusiva; Educação Especial; Políticas do Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncional. Estes descritores foram apontados por que traziam em seus documentos dados relevantes para tal pesquisa, enquanto outros, como Políticas Educacionais, Inclusão Escolar apresentavam temas mais abrangentes, além de fugir bastante do tema em questão.

Em todas as buscas foram utilizados como filtro, país da publicação o Brasil, e como idioma o Português, respeitando o intervalo de tempo da pesquisa de 10 anos entre os anos, no qual, foram encontrados através destes descritores um montante de 10.467 produções científicas entre Teses e Dissertações. É oportuno também adiantar que os trabalhos já existentes não possuem o mesmo enfoque que será dado por esta pesquisa. Neste viés, ainda há uma fragilidade muito ampla nesta área, tornando a presente pesquisa uma contribuição bastante válida para a educação vigente.

Frente essa abordagem que se fez, deve-se considerar também, que este Estado do Conhecimento não pode ser visualizado como sendo um mapeamento completo e definitivo em pesquisas nesta área, tendo em vista a utilização apenas do Banco de Dados da CAPES para consulta de teses e dissertações.

Frente a isso, a presente pesquisa torna-se de fundamental importância, pelo fato de até então, serem relativamente poucos os estudos que supram essa carência de informações e conhecimentos sobre este tema, que auxiliará tanto as instituições, como diretamente as escolas com as informações obtidas.

Destas pesquisas, observou-se e encontrou-se apenas 24 pesquisas elencadas no atual estudo, sendo que deste total 23 são a nível de mestrado e apenas 1 a nível de doutorado. A grande maioria dos interessados nas escolas ainda estão se adequando e buscando informações alusivas a esta área que se apresenta muito recente e trás consigo mudanças positivas para a educação, principalmente, para a área da educação especial.

Conforme apresentado, as publicações nesta modalidade do AEE, somente tiveram início a partir dos anos de 2008, tendo uma pequena e reduzida publicação nos anos subsequentes, chegando a um total de 13 dissertações de mestrado no ano de 2011 e apenas 1 publicação em nível de doutorado neste mesmo ano.

Por se tratar de uma pesquisa que aborda as questões políticas, é oportuno colocar que a política também é um processo que leva tempo para se efetivar. Como a questão da modalidade do AEE ter sido aprovado em 2008 e reestruturado no ano de 2011, é notório colocar que estudos conclusos nesta área ainda são escassos para a implementação da política possíveis em função do processo necessário para o estudo e publicação.

Ainda que o MEC – (Ministério de Educação e Cultura), a FADERS (Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas no Rio Grande do Sul) associados a pressão dos professores, pais e sociedade vêm realizando campanhas, propagandas, buscando mobilizar e chamar a atenção para o Atendimento Educacional Especializado, pouco se tem alcançado, demonstrando assim, uma precariedade muito evidente nesta área, pois, de todos estes trabalhos elencados, nenhum informava sobre a implantação das Políticas de Educação Especial – AEE nas escolas públicas.

Pouquíssimas foram às produções encontradas que tratam da questão do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Frente a isso, é oportuno salientar que os caminhos percorridos pela educação brasileira para concretizar seu projeto inclusivo tem esbarrado em equívocos conceituais, que dificultam a reorganização pedagógica das escolas para atender às exigências que as diferenças lhes impõem.

Sinalizando esse conceito de educação especial, percebeu-se que a Política de Educação Especial enseja práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público alvo e garantir o direito à educação a todos. A mesma aponta para a

necessidade de se subverter a hegemonia de uma cultura escolar segregadora para a possibilidade de se reinventar seus princípios e práticas escolares.

É importante ressaltar que a inclusão de alunos com deficiência não depende do grau de severidade da deficiência ou do nível de desempenho intelectual, mas, principalmente, da possibilidade de interação, socialização e adaptação do sujeito ao grupo, na escola comum. E esse é o maior desafio para a escola hoje, modificar-se e aprender a conviver com dificuldades de adaptação, gostos, interesses e níveis diferentes de desempenho escolar.

### 3 QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA

#### 3.1 O problema e as questões de pesquisa

Nosso país tem historicamente enfrentado duras lutas, na busca de construção de uma sociedade mais justa e igualitária dos direitos de todos os cidadãos.

Para que esses direitos sejam respeitados, há que se promover profundas mudanças no pensar social, na legislação e nas políticas públicas, de forma a atender às peculiaridades de cada um e de todos. O pensar social e a legislação já tem testemunhado muitos movimentos nessa direção. Estamos, então, num período de grande responsabilidade, buscando a implementação efetiva de práticas sociais que permitam atender a todos, de acordo com suas necessidades.

Perante essa releitura, escolheu-se uma temática que elencasse a problemática do processo educativo a ser debatido, demonstrando a importância de um atendimento especializado aos alunos incluídos. Logo o tema da pesquisa teve como foco as Políticas de implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Esse tema vem ao encontro do problema da pesquisa que quer saber se *o Atendimento Educacional Especializado – AEE, previsto na Política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva vem sendo implementada nas escolas públicas do município de Vicente Dutra/RS.*

Para isso, utilizei de alguns tópicos como, as Políticas Públicas e o AEE: implementação e aplicabilidade; a breve história da Educação Especial/Educação Inclusiva; os conceitos da Educação Especial, Educação Inclusiva e do AEE; a Formação de Professores para o AEE e as Sala de Recursos Multifuncional.

Com base na leitura e investigação dos tópicos, foram elaboradas as questões de pesquisa, as quais foram essenciais para a organização do roteiro dos questionários do presente estudo. Frente as questões norteadoras da presente pesquisa, é oportuno descrevê-las, apresentando o que foi analisado e investigado sobre o que se entende por Educação Especial e Educação Inclusiva? O que é Atendimento Educacional Especializado? Quais os percursos legais para a implementação do Atendimento Educacional Especializado? Quem é o público alvo do Atendimento Educacional Especializado? O que é, e como funciona a Sala de Recursos Multifuncional? Que formação inicial e continuada é necessária aos professores para realização

do trabalho no Atendimento Educacional Especializado? E, quais os desafios e perspectivas são encontrados para a realização do AEE no contexto das políticas públicas?

### 3.2 Objetivos da pesquisa

Iniciou-se pensando: Se às vezes não é fácil iniciar uma conversa com um grupo de educadores sobre um tema proposto, por certo é ainda mais difícil estabelecê-la. Por esse motivo duas questões são verdadeiras. A primeira é a consciência de que temos particularidades e individualidades de cada professor que recebeu o questionário. E a segunda, é a angústia, o receio, a necessidade de saber, conhecer, a curiosidade de verificar e identificar as dificuldades, como também, o interesse comum pelo tema abordado. Dessa forma e de acordo com a problemática, foi criado o Objetivo Geral, que buscou analisar como vem sendo realizada a implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas escolas públicas do município de Vicente Dutra/RS, tendo em vista as Políticas Públicas de Educação Especial.

Os Objetivos Específicos buscaram:

- Estudar a legislação atinente a Educação Especial e a Educação Inclusiva;
- Identificar, conceituar e fundamentar o Atendimento Educacional Especializado - AEE conforme a legislação pertinente a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
- Compreender quais os caminhos legais para a implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE, perante a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
- Identificar qual o público alvo do Atendimento Educacional Especializado mediante a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
- Analisar o processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncional, verificando os procedimentos legais para o seu funcionamento;
- Verificar como se realiza a formação inicial e continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado, apoiando-se na legislação da Educação Especial e

- Conhecer o contexto das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, perante a proposta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, verificando seus desafios e perspectivas.

Logo, a efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida apenas por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas a aceitarem os alunos com deficiência, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente na classe regular e no turno inverso estar na sala de recursos, pois isto não é garantia de inclusão, mas sim, que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.

## 4 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS

### 4.1 Opção e concepção de pesquisa

Uma explicação é sempre algo incompleto: sempre podemos suscitar um outro porquê. E esse por que talvez leve a uma teoria, que não só ‘explique’, mas também corrija a anterior. (POPPER, 1977, p. 139)

O homem é um ser que expressa o encontro de seu mundo interior com o exterior através de processos cognitivos. Desse mundo, fazem parte todos os fenômenos naturais, metafísicos e aqueles produzidos por sua racionalidade e sociabilidade. A natureza humana é, portanto, um todo que se compõe de processos, disposições e experiências, os quais se integram nos atos de conhecer e saber.

Consciente de si mesmo, de seu ser existencial, o homem constitui-se como único dentro do universo. Vai progressivamente construindo e conhecendo os mecanismos e componentes da sociedade a que pertence.

O saber, sendo essencial e existencial no homem, ocorre entre todos os povos, independente de raça, crença, etc., porquanto, no homem o desejo de saber é inato. Assim, se o conhecimento é um processo dinâmico e inacabado, é possível considerá-lo dentro de uma visão dialética que se desdobra em um constante vir-a-ser, servindo como referencial para a pesquisa tanto qualitativa como quantitativa das relações sociais, bem como aquelas formas de busca de conhecimento próprias das ciências exatas, como as experimentais.

No que diz respeito à pesquisa, é oportuno concordar com a autora Minayo (1992), ao se reportar ao desafio do conhecimento, sabendo que toda a pesquisa tem como ponto de partida um problema levantado sobre uma realidade.

Embora pouco a pouco a problemática vá se desdobrando, o estudo se organiza dentro de alguns pontos fundamentais que perpassam o conjunto das questões tratadas, quais sejam, a natureza do social; as relações entre o indivíduo e sociedade; entre ação, estrutura e significados; entre sujeito e objeto; entre fato e valor; entre realidade e ideologia e a possibilidade do conhecimento. (MINAYO, 1992, p. 5).

Ao nos referirmos a essa citação, queremos afirmar que o conhecimento de todo e qualquer fato parte do homem, e os resultados obtidos retornam para ele e para a sociedade.

Assim, a ciência se apresenta como um processo de investigação que procura atingir conhecimentos sistematizados e seguros.

A ciência é concebida por Barros (2007), como um conjunto de conhecimentos que se dá pela utilização adequada de métodos rigorosos, capazes de controlar os fenômenos e fatos estudados. Para que se alcance esse objetivo é necessário que se planeje o processo de investigação. Planejar significa aqui, traçar o curso da ação que deve ser seguido no processo de investigação científica.

Para Chizzotti, este planejamento requer uma pesquisa, que,

[...] investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e a experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida. (CHIZZOTTI 2001, p. 11).

Este mesmo autor afirma que a pesquisa abriu novas perspectivas para o conhecimento humano. As descobertas e invenções, a explicação e a previsão, as análises e a compreensão renovaram todos os campos do saber. Logo, segundo Chizzotti (2001), “pesquisar tornou-se uma atividade indispensável ao saber e ao desenvolvimento”.

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Isso se realiza a partir de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de um sujeito, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

Uma pesquisa é um processo sistemático de construção do conhecimento que tem como metas principais, gerar novos conhecimentos, corroborar ou refutar algum conhecimento pré-existente. É basicamente um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve.

A pesquisa constitui-se em um conjunto de procedimentos que visam produzir conhecimento como já elencado e não, reproduzir, simplesmente, o que já se sabe sobre um determinado tema em um determinado campo científico.

O conhecimento é historicamente construído e o pesquisador está implicado em sua construção, isto é, o método e a sistematização dos conhecimentos. Gil, (1996), nos traz alguns apontamentos colocando que a “pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Pesquisa é, portanto, a investigação de um problema (teórico ou empírico) realizada a partir de uma metodologia (que envolve tanto formas de abordagem do problema quanto os procedimentos de coleta de dados), cujos resultados devem ser válidos, embora a provisoriedade seja uma característica do conhecimento científico. Uma vez definida a pesquisa, precisamos indagar sobre quais as razões de sua realização.

Dessa forma, perante o exposto, é possível afirmar que a pesquisa científica apresenta uma cobrança com relação ao objeto, solicitando para que o mesmo seja bem definido, que suas questões sejam formuladas de modo claro e de fácil análise e interpretação, além de precisar apresentar uma metodologia adequada aos objetivos e procedimentos justificados e descritos. Assim, fica evidente que a análise dessas pesquisas, devem ser muito bem fundamentadas, trazendo provas ou evidências das afirmações ou conclusões analisadas de modo não generalizado.

O movimento mundial pela inclusão, como uma ação política, desencadeou nos últimos anos a defesa do direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, aprendendo e participando tendo respeitados os seus direitos. A discussão sobre políticas públicas para a educação mostra-se relevante tanto no cenário nacional quanto internacional e vem se constituindo em um campo de investigação distinto e em permanente busca de consolidação.

Nesse sentido, a iniciativa deste estudo sobre as políticas públicas de educação inclusiva torna-se pertinente, pela relevância do conhecimento dos objetivos, propostas, intervenções,

progressos e inadequações contempladas nas diretrizes nacionais e internacionais das políticas de educação inclusiva, as quais têm gerado constantes discussões e significativas mudanças no âmbito escolar através das relações entre a escola dita normal e os deficientes.

Essa pesquisa é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da incerteza e da atividade investigativa do sujeito. Frente a essa realidade, o presente estudo que hora se apresenta trata das Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: aspectos legais do Atendimento Educacional Especializado – AEE, e tem o propósito de oportunizar uma reflexão sobre a implementação dessa política nas escolas públicas do município de Vicente Dutra, Estado do Rio Grande do Sul.

Frente a isso, é possível apontar que são diversas as formas de avançar no conhecimento, as quais podem ocorrer por meio da sua descrição, pela análise do contexto, pela distinção, pela indicação das funções de seus componentes, pela visão de sua estrutura, entre outros. Logo, diferentes maneiras de conceber e lidar com o conhecimento geram formas distintas de perceber e interpretar significados e sentidos do tema a ser pesquisado, o que contribui para percebermos vantagens no emprego de métodos que auxiliam a ter uma visão mais abrangente dos problemas, fornecendo um enfoque diferenciado para a compreensão da realidade.

Com as colocações que se fez, percebe-se que a metodologia de pesquisa é um processo que se inicia desde a disposição inicial de se escolher um determinado tema para pesquisar até a análise dos dados com referidas recomendações. Portanto, para Oliveira (2007), a metodologia é um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos. É a etapa que dará início à pesquisa propriamente dita, com a busca exaustiva dos dados, recorrendo-se aos tipos de pesquisa mais adequados aos tratamentos científicos do tema escolhido. Demo (1985) nos apresenta que é essencial entendermos a importância da metodologia para a constituição de uma pesquisa, pois,

[...] a metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos. Disto trata a metodologia. (DEMO, 1985, p. 19)

As pesquisas em educação, assim como as pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais, são essencialmente qualitativas. Mesmo assim, muito se tem avançado na concepção de

que é preciso considerar que os fenômenos humanos e sociais nem sempre podem ser quantificáveis, pois, como afirma Minayo (2002), trata-se de um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que correspondem a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. A pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los.

Logo, o presente estudo teve como enfoque a pesquisa qualitativa. Seu foco de interesse foi amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela fizeram parte à obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo.

A pesquisa qualitativa assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Godoy (1996) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, a saber: “o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, o caráter descritivo, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador e o enfoque indutivo”.

Por isso, a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada conforme Oliveira (2007), como sendo “uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas, sem a mensuração quantitativa de comportamentos ou características”. Ainda segundo Oliveira (1999) as abordagens qualitativas facilitam,

[...] descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos. (1999, p 117)

Seguindo o pensamento destes autores, para se fazer uma pesquisa dentro de uma abordagem qualitativa, é preciso delimitar tempo e espaço. Esse corte define o campo e a

dimensão em que o trabalho desenvolver-se-á, isto é, o território a ser mapeado. O trabalho de descrição tem caráter fundamental em um estudo qualitativo, pois é por meio dele que os dados são coletados.

Para Chizzote (2003), o termo qualitativo,

Implica uma partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após, este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competências científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (2003, p. 24)

A organização e o planejamento de uma pesquisa dependem segundo Köche (2009) tanto do “problema a ser investigado, da sua natureza e situação espaço-temporal em que se encontra, quanto da natureza e nível de conhecimento do investigador”. E o investigador para olhar a realidade a ser investigada necessita optar por uma abordagem filosófica que venha ao encontro de sua postura e perfil.

Logo, para a realização da presente pesquisa será utilizada a Dialética como abordagem filosófica, pelo fato desta insistir na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento e, também, por valorizar a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens.

Conforme Pinto (1979), a dialética pode ser compreendida como a lógica dos conflitos, das contradições, da totalidade, do movimento e da vida. Logo, ela busca a penetração ativa nas coisas e não apenas a sua contemplação. A mesma não significa somente a arte do diálogo, mas, também, uma forma de compreender o mundo, a natureza, o ser humano e a sociedade em permanente transformação.

Como descrito por Konder (1991) a história da dialética remonta aos “primórdios do pensamento ocidental, particularmente na Grécia Antiga. Sócrates, Platão e Aristóteles já haviam anunciado à dialética, como a arte do diálogo”, ou seja, como apresentar uma tese mediante uma argumentação que fosse capaz de definir e distinguir com clareza os conceitos presentes na discussão.

Karl Marx, ao fundar a doutrina marxista no ano de 1840, revolucionou o pensamento filosófico conforme nos aponta Triviños (1994). As raízes da concepção do mundo de Marx estão unidas às ideias de Hegel. Como caracteriza o autor Triviños (1994) “o materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos, e baseia-se também, na interpretação dialética do mundo”.

Para Pinto (1979, p. 186) a dialética traz à “ciência não apenas o conhecimento das leis gerais da realidade, mas torna-se instrumento de decisiva valia na interpretação teórica dos resultados da descoberta.” Neste caso, a dialética funciona como instrumento de descoberta, pois, obriga a repensar por um ângulo diferente aquilo que é conhecido tradicionalmente por outro. Dialeticamente, “o novo não apresenta um acréscimo no saber, mas uma mudança qualitativa do saber” alega Pinto (1979, p. 192).

As leis da dialética são, por conseguinte, extraídas da natureza, assim, como da história da sociedade humana. Não são elas outras leis mais gerais de ambas as fases do desenvolvimento histórico, bem como do pensamento humano. Frente a isso, o autor Triviños nos apresenta que Engels, amigo e apoiador de Marx, chegou à conclusão de que as leis fundamentais do Materialismo Dialético podiam essencialmente ser reduzidas a três leis:

[...] a 1ª - a lei da transformação da qualidade em quantidade, segundo a qual as mudanças quantitativas dão origem a mudanças qualitativas revolucionárias; a 2ª - a lei da unidade dos contrários, que sustenta que todas as coisas se influenciam umas às outras, todas as coisas estão em inter-relação e a 3ª - a lei da negação da negação, que pretende definir o conflito de contrários: um contrário nega o outro e é, por sua vez, negado por um nível superior de desenvolvimento que preserva alguma coisa de ambos os termos negados (processo por vezes representado mediante o seguinte esquema: tese, antítese e síntese). (TRIVIÑOS, 1994, p. 210)

Dessa forma, o pesquisador que segue uma linha baseada no materialismo dialético necessita ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer.

#### **4.2 Desenho metodológico da pesquisa**

De acordo com Minayo (1992, p. 45) “[...] a investigação é uma prática teórica de constante busca, que define o processo intrinsecamente inacabado e permanente”.

Frente a essa lógica de pensamento e para buscar analisar como vem sendo realizada a implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas escolas públicas do município de Vicente Dutra, tendo em vista as Políticas de Educação Especial, a presente pesquisa em seu desenho metodológico organizou-se quanto aos fins de modo descritiva e explicativa atendendo às especificidades do estudo investigativo, que permitam analisar criticamente as ações e as políticas de educação especial, utilizando quanto aos meios à pesquisa bibliográfica em relatórios e sites públicos, buscando analisar as Políticas do AEE, a pesquisa documental nas referidas escolas para verificar se contemplam em seus documentos a oferta do AEE, como também, buscar em referenciais teóricos alguns apontamentos acerca da história da Educação Inclusiva e reflexões referentes às Políticas Públicas Nacionais que permitam averiguar criticamente as ações e políticas de educação especial e, ainda a pesquisa de campo, para perceber as realidades das escolas frente às pessoas com deficiências, realizando uma comparação com a legislação que os ampara.

A pesquisa significa para Köcher (2009), “identificar uma dúvida que necessita ser esclarecida, construir e executar o processo que apresenta a sua solução”. Frente a isso, a pesquisa descritiva foi utilizada nesta para descrever e coletar dados, as características e os fenômenos encontrados nas escolas elencadas. Conforme Barros (2007), neste tipo de pesquisa “não há a interferência do pesquisador, isto é, ele descreve o objeto de pesquisa, procura descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua natureza, características, causas, relações e conexões com os outros fenômenos”.

Logo, optei também por esse tipo de pesquisa, por se apresentar abrangente, permitindo uma análise do problema da pesquisa em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos e educacionais, além de exigir um planejamento rigoroso quanto à definição de métodos e técnicas para a coleta de dados obtidos.

O estudo também fez uso da pesquisa explicativa que neste caso, possui como preocupação central, neste trabalho, identificar os fatos, que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 1991). Essa será utilizada por que é o tipo de pesquisa que mais irá aprofundar o conhecimento da realidade das escolas selecionadas para a pesquisa, porque explica a razão e o porquê dos fatos. Portanto, o objetivo do uso desse tipo de pesquisa visa o fato do mesmo esclarecer quais fatores contribuem de alguma forma para a ocorrência

destas situações sobre a implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE, que serão averiguadas na pesquisa.

Quanto aos meios, utilizei-me da pesquisa bibliográfica através de um estudo sistematizado desenvolvido com base em materiais publicados em livros, revistas, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Conforme Santos (2003), a pesquisa bibliográfica “é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, a qual torna-se imprescindível para a realização de estudos históricos”. Um dos objetivos de estarmos utilizando este tipo de pesquisa no trabalho, é de poder conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre o referido tema que aborda sobre “Políticas de implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE”, tornando-se um instrumento indispensável para esta pesquisa.

Nesta pesquisa, foram buscados subsídios tendo por base principal o Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado - AEE entre outras providências, o Decreto Nº 6.571, de 17, de setembro de 2008 que Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394/69, a Resolução Nº. 04 de 2, de outubro de 2009, que Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Serão utilizados também alguns autores que estudam e abordam a Educação Especial como Mazzotta (1982, 1996), Jannuzzi (2004), Góes (1996), Stainback (1999) e Carvalho (1998, 2000).

Logo, a pesquisa bibliográfica é o ponto de partida de toda pesquisa, através desta foi realizado o levantamento de informações feitas a partir de materiais coletados em sites públicos, livros, revistas, artigos, jornais, como também, em outras fontes escritas e devidamente publicadas.

A pesquisa documental neste trabalho teve como propósito coletar elementos relevantes para o estudo das Políticas de Educação Especial e a implementação do AEE nas escolas públicas de Vicente Dutra. Nestas escolas, foram analisados os documentos pertinentes as elas, como por exemplo, o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico.

Devido às reflexões e aos impactos que a inclusão tem causado e as significativas mudanças que surgem no meio escolar, como também nas instituições especializadas ou de formação e na sociedade, entendemos que promover a inclusão significa, sobretudo uma mudança de postura e de olhar acerca das deficiências, o que faz surgir constantemente dúvidas e vieses de compreensão que implicam em quebra de paradigmas, em reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades.

Para buscar averiguar e realidade que as escolas enfrentam perante as pessoas com deficiências, a partir da oferta do AEE também foi utilizada a pesquisa de campo que se apresenta como uma investigação empírica realizada no local onde ocorre o problema a ser analisado, como também, é o ambiente que dispõe de elementos para explicá-lo. Conforme Barros (2007),

A pesquisa de campo favorece o acúmulo de informações sobre fenômenos, mas requer procedimentos metodológicos previamente estabelecidos e apresentados. O investigador assume o papel de observador e explorador coletando diretamente os dados no local (campo) em que se deram ou surgiram os fenômenos. (Barros, 2007, p. 90)

### **4.3 A escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa**

A ciência é à base de toda a construção do conhecimento acadêmico e a escola opera com esse saber universal, produzindo e reproduzindo, em detrimento ao saber particular. Ela amplia todo e qualquer conhecimento que o aluno traz da sua experiência pessoal, social e cultural e procura meios de fazer com que o aluno supere o senso comum. Sob esse pensar, buscou-se construir a partir da pesquisa de campo, um panorama das Políticas de Educação Especial e a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE, investigando dados empíricos nas 06 (seis) escolas públicas localizadas na cidade e no interior do município de Vicente Dutra/RS. Entre as 06 (seis) escolas estão matriculados e frequentando um número aproximado de 1.050 alunos. Estas 06 (seis) escolas atendem crianças desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, isto é, o município oferece e disponibiliza entre as duas esferas (Municipal e Estadual) toda a Educação Básica.

Todos estes alunos são pertencentes a famílias de classe média baixa<sup>2</sup>, oriundos tanto do centro da cidade, dos bairros, como também, do interior, os quais utilizam o transporte fornecido pelo município para frequentar as aulas nas escolas municipais e estaduais entre os turnos matutino, vespertino e a noite.

O município pesquisado apresenta, atualmente, 5.259 habitantes, sendo que deste total, 1.050 são estudantes da Educação Básica e entre eles encontram-se um número aproximado de 86 crianças com alguma deficiência. É preocupante o fato de que desse montante, apenas 38 estão recebendo Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos na APAE de Frederico Westphalen, com a qual, o referido município possui parceria com cedência de professor, transporte, além da ajuda de custo por aluno a esta instituição<sup>3</sup>.

O município já teve em tempos antigos mais de 14 escolas entre as municipais e estaduais funcionando abrangendo todo o interior e, por motivos das famílias optarem por saírem do interior, isto é, destas pequenas comunidades buscando uma vida diferente com emprego em fábricas na cidade, mais da metade destas escolas tiveram que ser fechadas, fazendo com que o município nucleasse as mesmas. É oportuno colocar que o presente município possui sistema próprio de ensino, que recebe o nome de Conselho Municipal de Educação composto por membros representantes de professores, pais, funcionários, poder administrativo e legislativo e comunidade em geral<sup>4</sup>.

Este possui entre as escolas estaduais e municipais 128 educadores formados nas diversas áreas, tendo quase 92% dos mesmos com especialização em nível de pós-graduação, como também, com mestrado.

A economia municipal é desenvolvida por grande parte dos pais destes alunos que frequentam as escolas citadas, a qual é composta basicamente pela agricultura no cultivo do feijão, soja, milho e o fumo, pela plantação e produção de artesanato em cuias, como também, com o gado leiteiro. Este município é conhecido pela água mineral e a lama medicinal que atraem para o mesmo visitantes de várias partes do estado e do país para desfrutar do Balneário

---

<sup>2</sup> Estes dados foram fornecidos e obtidos na Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria de Assistência Social por meio de conversação e os documentos pertencentes a este setor.

<sup>3</sup> Os dados apresentados neste trabalho foram cedidos e obtidos pela Secretaria Municipal da Saúde, na Secretaria Municipal de Educação e diretamente na Prefeitura Municipal de Vicente Dutra.

<sup>4</sup> Estes dados foram fornecidos e obtidos na Secretaria Municipal de Educação junto ao Assessor do Conselho Municipal de Educação.

Municipal com suas águas térmicas e o empreendimento composto por várias atrações e divertimentos. É oportuno apresentar que a Prefeitura Municipal possui dois funcionários devidamente concursados atuando junto à Secretaria de Obras que apresentam deficiência auditiva, e realizam suas atividades junto aos seus supervisores, recebendo muito respeito pela comunidade, sendo valorizados, o que estimula e valoriza suas potencialidades e habilidades<sup>5</sup>.

Para a realização desta pesquisa foi utilizada à totalidade dos gestores das escolas existentes no município (diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos) que quiseram participar, como também, a Responsável pela Educação Especial no referente Município e a Responsável pela Educação Especial na 20ª Coordenadoria Regional de Educação, localizado no município de Palmeira das Missões/RS.

Os sujeitos que fizeram parte da referida pesquisa, foram todos os professores concursados que estão no momento através de eleição em suas escolas conforme informações, exercendo a função de gestores, isto é, diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos. A média entre eles de exercício no magistério é de 12 a 18 anos, o que para a referida pesquisa não irá influenciar, apresentando-se apenas como dados complementares. Nenhum deles possui formação na área da educação especial. Estes foram escolhidos por estar à frente das instituições exercendo e desenvolvendo trabalhos que vem ao encontro da referida pesquisa.

Com relação às representantes da Educação Especial tanto em nível municipal como em nível estadual, foram selecionados para enriquecer ainda mais o presente projeto com suas informações, conhecimentos e trabalhos que venham a desenvolver em função da abrangência e responsabilidades que suas atuações exercem. Ambos, os sujeitos são professores concursados e cedidos para o respectivo setor. Destes apenas um possui formação na área da Educação Especial.

O grupo todo soma um total de 13 (treze) participantes. Estes foram escolhidos e selecionados após estudo aprofundado da legislação pertinente ao AEE, e por ter observado e analisando as angústias e receios dos envolvidos, vindo a justificar ainda mais o problema da pesquisa em questão.

A pesquisa fundamentou-se nos preceitos ético e por esse motivo e para evitar possíveis constrangimentos, os participantes foram respeitados e informados, do uso do Termo de

---

<sup>5</sup> Os dados apresentados foram cedidos e obtidos na Secretaria Municipal de Educação e diretamente na Prefeitura Municipal de Vicente Dutra.

Consentimento Livre e Esclarecido, o que deixou os envolvidos livres para aderirem ou não pesquisa. Informou-se ainda que após o término da presente pesquisa, todos os dados obtidos por meio dos questionários são guardados por um período de 05 (cinco) anos e, somente passada esta carência, poderão ser incinerados, garantindo o sigilo das informações e seu anonimato, explicando aos mesmos que para a análise dos dados serão utilizados siglas e números fictícios, não revelando assim, informações que possam identificá-los ou comprometê-los.

Os sujeitos participantes da pesquisa tiveram a beneficência de estarem participando com informações ou incertezas que retornarão aos mesmos com as cabíveis adequações por meio de um Seminário de formação para professores sobre o tema em questão, como também, em auxílio na elaboração de projetos se for o caso para a constituição das Salas de Recursos Multifuncionais e o mais importante terão a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o AEE e os aspectos que o envolve. Portanto, a presente pesquisa, de forma alguma trouxe a maleficência aos envolvidos, agindo com conduta profissional, sendo respeitados e garantidos neste trabalho os três princípios básicos na pesquisa com seres humanos que envolvem a beneficência, o respeito à pessoa e a justiça.

#### **4.4 A escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados**

Os instrumentos para a coleta de dados, da presente investigação, foram compostos pela observação direta sistemática e participativa do ambiente físico das 06 (seis) escolas públicas de Vicente Dutra/RS, o questionário estruturado contendo perguntas abertas, fechadas e justificadas com os gestores de cada uma destas escolas somando 16 (dezesesseis) sujeitos entre as mesmas, mais a Responsável pela Educação Especial no referente Município e a Responsável pela Educação Especial na 20ª Coordenadoria Regional de Educação a qual abrange as referidas escolas totalizando 18 (dezoito) sujeitos convidados, destes 13 (treze) participaram nesta pesquisa como apresentado anteriormente, deixando-os responder livremente, como também, o estudo documental nas instituições citadas para analisar se em seus documentos possuem ações e a

oferta do AEE, conforme a Resolução Nº. 04, de 2 de outubro de 2009<sup>6</sup> e o Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011<sup>7</sup>, considerando a flexibilidade de sua organização.

Nestes documentos, foram analisados e observados se possuem matrículas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação público alvo do AEE nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais ou em outros Centros de Atendimentos, se no Projeto Político Pedagógico da escola institucionalizam a oferta do AEE prevendo na sua organização a Sala de Recursos Multifuncional, o cronograma de atendimento aos alunos, o plano do AEE, com as identificações das necessidades educacionais específicas dos alunos a definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas, professores para o exercício da docência do AEE, como também outros profissionais da educação (tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção), e ainda, redes de apoio no âmbito da atuação e formação profissional.

Através destes, busquei compreender e entender as reais situações das escolas, verificando, se tudo o que as políticas nos apresentam de orientações, às condições de acessibilidade e permanência à escola e prosseguimento acadêmico como propostas inovadoras para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público alvo do AEE estão realmente acontecendo.

Sobre a coleta de dados, Barros nos auxilia dizendo que observar,

[...] é aplicar atentamente os sentidos para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. É um procedimento investigativo de suma importância na ciência, pois é por meio dele que se inicia todo estudo dos problemas. O bom observador é aquele que possui paciência e coragem para resistir às ansias materiais de precipitação que todo o ser humano tem em relação a conclusões rápidas. (Barros, 2007, p. 74)

A observação direta sistemática pressupõe um planejamento quanto à coleta de dados. Caracteriza-se por ser estruturada e realizada em condições controladas, tendo em vista, objetivos

---

<sup>6</sup> Resolução que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

<sup>7</sup> Decreto que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado – AEE e dá outras providências.

e propósitos predefinidos. Para Chizzotti (2003), a “observação estruturada ou sistemática consiste na coleta e registro de eventos observados que foram previamente definidos”. Isso significa que o pesquisador deve elaborar uma planilha ou roteiro na qual fará o registro das observações relativas aos comportamentos e os espaços.

Para a presente pesquisa, foi realizado um roteiro previamente definido, demonstrando competência para observar e obter dados com imparcialidade, procurando controlar as opiniões e interpretações. Esse trabalho de observação foi realizado por que a legislação já citada prevê em seus documentos amparo legal e financeiro para as escolas estarem reorganizando suas estruturas físicas e arquitetônicas nos diversos espaços da escola e nas Salas de Recursos Multifuncionais e, este trabalho nos auxiliou para podermos observar se realmente isto vem ocorrendo nestes espaços ou não.

Esse roteiro para observação foi realizado tendo como referência a Resolução Nº 04 de 02 de outubro de 2009 e o Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, verificando se as escolas possuem a sala de recursos multifuncionais Tipo I ou Tipo II, averiguando se contemplam toda a demanda de alunos, se disponibilizam serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação destes alunos na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem, assegurando condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços, como também, se possuem a adequação arquitetônica nos demais espaços da escola.

Um item importante nestas observações foi o espaço deixado para possíveis anotações complementares que se fizessem necessários frente à realidade observada do espaço físico das instituições. Estas observações serão realizadas após a visita e conversação com os gestores solicitando autorização dos mesmos para tais finalidades.

Realizaram-se duas observações, a primeira mediante autorização na primeira visita as escolas e a segunda observação no dia em que for combinado com os gestores para recolhermos os questionários. Nestas observações não foram utilizadas filmagens ou fotografias, apenas as anotações no roteiro. Este apresenta-se como um importante elemento de orientação por possibilitar uma retrospectiva, além de fazer parte do conjunto de dados a serem utilizados na

análise da pesquisa. Por isso, todas as observações foram criteriosamente anotadas e arquivadas em pastas e em ordem cronológica de observação.

A coleta de dados é a fase da pesquisa em que se indaga a realidade e se obtêm dados pela aplicação de instrumentos, como a observação já apresentada e os questionários.

Sendo assim respeitou-se o pesquisado, tendo sensibilidade e cautela, a fim de que eles pudessem sentir-se motivados, bem à vontade e interessados para responder e que ao mesmo tempo, tenham consciência de que estarão colaborando para o avanço do conhecimento.

Os questionários foram entregues aos 18 gestores (diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos) e aos representantes de cada órgão da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação em âmbito municipal, como também, à 20ª Coordenadoria Regional de Educação em âmbito estadual somando mais dois sujeitos participantes.

A fase da análise dos dados foi realizada na perspectiva qualitativa que nos possibilita novas interpretações que nos levam a dar um significado mais amplo às respostas. Sobre esse processo concordo com Rudio (1979) quando diz que o “O pesquisador fará as ilações que a lógica lhe permitir e aconselhar, procederá às comparações pertinentes e, na base dos resultados alcançados, enunciará novos princípios e fará as generalizações apropriadas”.

Como é visível, houve a preocupação em utilizar-se de três diferentes pontos de coleta, realizando assim a triangulação dos dados, permitindo dessa forma compreendê-los através dos instrumentos utilizados e as diferentes fontes, estabelecendo a ligação entre os mesmos e os possíveis resultados, isto é, através da triangulação é possível observar o que acontece em um campo ou área pesquisada, podendo comparar estes mesmos com outros campos ou áreas também utilizados. Busca-se com a triangulação dos dados, abranger a máxima amplitude na descrição e compreensão do foco em estudo.

Para fins de organização, as escolas públicas pesquisadas, foram enumeradas e apresentadas de 1 a 6, isto é (1, 2, 3, 4, 5 e 6) respectivamente.

Dando seguimento nas análises dos questionamentos, os gestores foram organizados de modo a respeitar suas identidades e locais de trabalho na presente pesquisa como “D” para indicar os Diretores, “V” pra representar os Vice-Diretores e “C” para classificar os Coordenadores Pedagógicos.

Para zelar pela privacidade e sigilo de nomes e ou locais de trabalho e para indicar as escolas e os gestores aos possíveis leitores na construção dos questionários, os mesmos estarão assim apresentados no texto: 1D para representar Diretor de Escola, 1V para representar Vice-Diretor de Escola, 1C para representar Coordenador Pedagógico de Escola. Dando sequencia na organização e distribuição dos sujeitos na pesquisa, utilizar-se-á a sigla “REE” para referir-se aos Representante da Educação Especial no Município e na 20ª Coordenadoria de Educação de Palmeiras das Missões. Estas siglas serão utilizadas para proteger a identidade dos sujeitos durante a análise dos dados<sup>8</sup>.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva é rica e dinâmica e seus movimentos são singulares e complexos. Neste sentido, é preciso mergulhar nesta lógica e percorrer caminhos ainda não percorridos e inusitados. Com efeito, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva é uma ação que exige um forte compromisso de todos os que compõem os sistemas de ensino.

---

<sup>8</sup> Como exemplificado pela pesquisadora, os números (1, 2, 3, 4, 5 e 6), identificarão a quantidade de escolas pesquisadas. Exemplo: 1D; 2D; 3D; 4D; 5D; 6D – para representar Diretor de Escola; 1V; 2V; 3V... - para representar Vice-Diretor de Escola; 1C; 2C; 3C... – para representar Coordenador Pedagógico, assim, sucessivamente.

## 5 POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

“Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”  
(MICHEL FOUCAULT)

A busca pela qualidade da educação é uma preocupação presente desde os primórdios da organização do sistema educacional, a qual assumiu configurações diferenciadas, a depender do momento histórico vigente.

A diversidade de abordagens e questões que envolvem as políticas públicas se insere num contexto amplo e de complexidade. Juntamente a estas reflexões estão presentes as políticas educacionais de educação especial na perspectiva inclusiva. Pontuar sobre as políticas públicas é condição para compreender seu significado, sentido, amplitude e mediações necessárias para a efetivação de seus direitos.

Ao tratar da construção do conceito de políticas, remeto-me ao princípio do termo que o originou, assinalando as mudanças advindas ao longo dos tempos.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.7),

O termo “política” prenuncia uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do Ocidente. Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de polis – politikós – e refere-se à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao público, ao social.

De acordo com as autoras, a obra “A Política”, de Aristóteles (384–322 a.C.), é considerada como o primeiro tratado sobre o tema, ao introduzir a discussão sobre a natureza, funções e divisão do Estado e sobre as formas de governo. Ainda nesta perspectiva, as autoras complementam (2007, p. 7), dizendo que:

O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras.

Silva (2002, p. 7) também contribui afirmando:

[...] que políticas refere-se ao conjunto de atos, de medidas e direcionamentos abrangentes e internacionais, estabelecidos no campo econômico e estendidos à

educação pública pelo Banco Mundial, dirigidas aos Estados da América Latina e assumidos pelos governos locais, que tratam de disciplinar, de ordenar e de imprimir a direção que se deseja para a educação nacional.

Ao longo do século XX, conforme Dias e Matos (2012), com o aumento da complexidade das sociedades, e o aumento da capacidade de intervenção do ser humano, possibilitado pelo avanço das tecnologias, a política “se torna ainda mais importante, havendo necessidade de ampla participação da população nos processos de decisão que ocorrem nos diferentes âmbitos de poder, em particular no estado.” ( p. 16),

Nesta mesma linha os autores contextualizam que as políticas públicas são:

[...] uma atividade que busca, pela concentração institucional do poder, sanar os conflitos e estabilizar a sociedade pela ação da autoridade; é o processo de construção de uma ordem, que permita a pacífica convivência entre pessoas diferentes, com interesses diferentes, com interesses particulares e que buscam a felicidade para si, condição que lhe é assegurada (ou pelo menos deveria ser) pela ação política do estado. (DIAS E MATOS, 2012, p. 3).

Ainda segundo os mesmo autores, a expressão “política pública” engloba vários ramos do pensamento humano, sendo interdisciplinar, pois sua descrição e definição abrangem diversas áreas do conhecimento, tendo como objetivo o estudo do problema.

É importante compreender-se que o conceito de políticas públicas inclui tanto temas do governo, como do Estado. Assim sendo, discutir políticas públicas é importante de acordo com Dias e Matos (2012), para entender a maneira pela qual elas atingem a vida cotidiana, o que pode ser feito para melhor formatá-las e quais as possibilidades de se aprimorar sua fiscalização.

Logo, o uso corrente do termo política, conforme Shiroma (2004) pronuncia múltiplas fases históricas. Concomitante a isso, quando se enfoca políticas públicas segundo Azevedo (1997), implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. A mesma considera que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas, com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria.

Dito de outra maneira, sobre os escritos das autoras, as políticas públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos traçam para alcançar o bem estar da sociedade e o

interesse público. Com base nos escritos de Shiroma (2004) e Azevedo (1997), é possível apresentar que política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política.

Conforme Souza (2006), a política pública pode ser entendida resumidamente, como um campo do conhecimento que procura fazer com que o sistema governamental funcione ou analise essas ações, propondo mudanças quando julgar necessário.

Os registros da história perante estas políticas mostram que os organismos internacionais foram criados para atuarem com diferentes propósitos na sociedade. Nestes registros históricos, bem como os relatos da história da Educação Especial brasileira, dão conta de mostrar que a presença e a atuação de organismos internacionais na educação no Brasil estão presentes desde os anos de 1960. Quanto à ação dos organismos multinacionais, deve-se explicitar que o Banco Mundial se tornou o “mentor intelectual” das reformas educacionais, realizadas em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive a realizada, no campo da educação especial, e que foram implementadas, a partir da promulgação da Lei nº 9394/96, atual LDBEN.

Realmente, a atual perspectiva de educação se insere, em geral, na tendência mundial ou global de mercantilização dos direitos básicos a partir da adoção de políticas externas que se coadunam às diretrizes reformistas propostas ou impostas pelas implementações das políticas públicas, entre elas, a política educacional constituída pelo Banco Mundial, FMI e outros. Não apenas formulam condições para empréstimos, como também atuam paralelamente ao Estado como implementadores de reformas educacionais. Dentre essas reformas, destaca-se a prioridade dos investimentos na educação primária, visando uma formação para o mercado de trabalho onde não há espaço para o desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos que estejam aptos a produzir ciência e conhecimento.

Em vista disto o Banco Mundial vem trabalhando de maneira direta na educação há mais de quatro décadas, tanto que se transformou, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no cenário educativo mundial e acabou por ocupar espaços antes conferidos à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), organismo especializado em educação.

Frente a isso, é possível afirmar que, hoje vive-se em sociedades que apresenta um alto nível de complexidade, principalmente pela interdependência entre os diferentes setores de

organização e funcionamento da vida social e do grau de dependência entre as diferentes dimensões de nossa existência (econômica, política, cultural, lúdica, social, espiritual, etc.)

Segundo Habermas (1998, p. 96), as sociedades atuais vêm se tornando cada vez mais complexas na proporção em que avança o processo de “racionalização condicionado à lógica da Razão Instrumental”. Ou seja, está em curso uma tendência hegemônica, nas sociedades do mundo todo, que se manifesta na forma de organizar o funcionamento dos sistemas (sempre planejados politicamente) de controle e de organização da vida em sociedade. A lógica dominante é a economia atrelada ao mercado mundial (da globalização neoliberal). A partir dos interesses do mercado é que se definem as regras de funcionamento para os demais sistemas, inclusive para a educação. Não é por acaso que o Banco Mundial hoje, é que está definindo, via de regra, os pacotes de políticas para a área da educação e suas modalidades, incluindo-se a essa a Educação Especial.

Nessa direção, a Razão Instrumental é que se perpetua definindo critérios de prioridade e valorização da ação humana no mundo. Santos (2002), buscando analisar as perspectivas para a emancipação social em um contexto de complexidade, faz um diagnóstico que aponta para contradição paradigmática que vivenciamos. O conflito central hoje se dá, segundo ele, entre o Paradigma da Regulação e o Paradigma da Emancipação, ou seja, precisamos construir um “conhecimento prudente para uma vida decente” (p. 28). E isso não é possível sem reinventar a educação, no sentido amplo desse termo, que implica nos processos de humanização da vida em sociedade.

Na realidade, todo o contexto educacional é monitorado e controlado. Em partes é sugerido à escola exercer sua autonomia, mas por outro há o domínio por parte dos órgãos interessados em direcionar os passos da educação.

Para Ball e Mainardes (2011, p. 13):

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o

nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

Isto posto, quando refero-mo às políticas públicas educacionais, é necessário considerar o papel do Estado, mesmo que não tenhamos a pretensão de desenvolver a discussão sobre sua natureza, apenas ressaltar sua importância fundamental para o entendimento do tema em pauta.

Frente ao exposto que se fez, é oportuno apresentar que o estudo sobre as políticas públicas e em especial as políticas educacionais tem ganhado maior amplitude na última década. Assim, convenções, leis, decretos, campanhas publicitárias, parâmetros curriculares, instrumentos gerenciais, planos nacionais, estaduais e regionais, têm sido considerados fontes de estudo, além de o próprio conceito de educação vir sofrendo revisões e reinterpretações sob novos enfoques e contribuindo para uma discussão mais apurada acerca da educação na sociedade.

Já a política de educação especial no Brasil na última década ganhou contornos que merecem ser analisados por conta de suas mudanças conceituais e estruturais. Parte de tal movimento está relacionada à adoção de uma perspectiva inclusiva para a educação nacional, que ganhou definições particulares quando voltada aos sujeitos que constituem o público-alvo das políticas de educação especial.<sup>9</sup>

No próximo capítulo será abordado uma breve análise histórica deste processo, os caminhos percorridos, as dificuldades enfrentadas, as conquistas e avanços da educação especial frente às políticas públicas.

---

<sup>9</sup> Tais sujeitos estão definidos no âmbito da política Nacional de Educação Especial como aqueles com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 2008a).

## 6 BREVE HISTÓRICO DOS AVANÇOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PERANTE AS POLÍTICAS PÚBLICAS

A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ele é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo [...] (MITTLER, 2003, p. 36).

A deficiência é tão antiga quanto à humanidade. Ao longo dos tempos, desde a pré-história, as pessoas sempre tiveram que decidir qual atitude adotar em relação aos membros mais vulneráveis da comunidade que precisavam de ajuda para obter alimento, abrigo, educação e segurança.

Quando indagamos sobre quem são as pessoas com deficiência, imediatamente pensamos naquilo que as tornam diferentes das demais, isto é, obviamente, a própria deficiência. É, portanto, a partir do conceito que a deficiência tem para nós, que vamos nos posicionar frente às pessoas com deficiência.

Ao longo da história da humanidade, é frequente observar conforme Fonseca (1995) que muitas condições sociais têm sido consideradas como deficientes, refletindo normalmente este fato um julgamento social. Desta base, nasce a necessidade de materializar a tendência da inclusão do deficiente, conferindo-lhe as mesmas condições de realização e de aprendizagem sócio-cultural, independentemente das condições, limitações ou dificuldades que o ser humano possa vir a manifestar. Assim sendo, o deficiente conforme Fonseca (1995) é,

[...] uma pessoa com direitos. Existe, sente, pensa e cria. Tem uma limitação corporal ou mental que pode afetar aspectos de comportamento...muitas vezes atípicos, uns fortes e adaptativos, outros fracos e poucos funcionais, que lhe dão um perfil intra-individual peculiar. (FONSECA, 1995, p. 9)

A definição da criança deficiente aceita internacionalmente<sup>10</sup>, segundo Fonseca (1995) é a seguinte:

A criança deficiente é a criança que desvia da média ou da criança normal em: 1) características mentais; 2) aptidões sensoriais; 3) características neomusculares e corporais; 4) comportamento emocional; 5) aptidões de comunicação; 6) múltiplas

---

<sup>10</sup> A definição apresentada no texto foi apresentada e aprovada pela *Council of Exceptional Children* (CEC) no Congresso Mundial (Stirling, 1978) sobre o futuro da Educação Especial.

deficiências, até ao ponto de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou a criação de serviços de educação especial no sentido de desenvolver ao máximo as suas capacidades. (FONSECA, 1995, p. 25)

Complementando a citação em um sentido mais restrito, Mazzotta (1997) abordando sobre o significado da expressão da pessoa deficiente, retrata que as deficiências são todos os impedimentos visuais, auditivos, mentais e motores.

Vislumbrando os escritos até aqui apresentados, é oportuno trazer a ideia de Carvalho (2004), afirmando que

Somos diferentes. Essa é a nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e aprendemos o mundo de forma diferente. A questão não é se queremos ou não ser diferentes. Mas que, como seres humanos, nossa dignidade depende substancialmente da diversidade, da alteridade, porque precisamos garantir o caráter subjetivo de nossa identidade. (CARVALHO, 2004, p. 11)

Em outras palavras, as mudanças no pensar, sentir e fazer educação para todos não ocorrem num estalar dos dedos, nem depende da vontade de alguns, apenas. Por mais paradoxal que possa parecer, as transformações que se almeja não depende, apenas, das políticas educacionais.

Percorrendo a história da educação, é possível evidenciar práticas e teorias segregadoras das quais, poucos tinham o direito de participar, pelo fato do homem viver numa dinâmica de concessões permanentes do meio para com ele, quer dizer, o jogo de poderes onde só os melhores têm direitos de conviver e a aprender em instituições de ensino.

Analisando a Educação Especial em diferentes países, inclusive no Brasil, os pesquisadores (MENDES, 1995; JANNUZZI, 1992), assinalam períodos mais ou menos distintos uns dos outros que demarcam mudanças na concepção de deficiência.

Na Antiguidade, entre os séculos XVI e XVII em conformidade com os escritos de Fonseca (1995), os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas. A mitologia, o espiritismo e a bruxaria denominaram e afetaram a visão também da deficiência.

Fonseca (1995) destaca que no passado, a sociedade quase sempre desenvolveu obstáculos á integração das pessoas deficientes. O mesmo continua colocando que

[...] receios, medos, superstições, frustrações, exclusões, separações, etc., preenchem lamentavelmente vários exemplos históricos que vão desde Esparta à Idade Média. Na Idade Média, o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido, o que era uma forma de exclusão. (FONSECA, 1995, p. 8)

A Idade Moderna associada ao surgimento do capitalismo presencia o início do interesse da ciência, especificamente da Medicina, no que diz respeito à pessoa com deficiência. Apesar da manutenção da institucionalização, passa a existir uma preocupação com a socialização e a educação, afirma Fonseca (1995). No entanto, persistia uma visão patológica do indivíduo que apresentava deficiência, o que trazia como consequência o menosprezo da sociedade.

Na década de 70, segundo Lebedef e Pereira (2005) vários congressos, publicações e discussões levaram o país a legislar sobre as questões que envolvem a educação especial. Ainda nesta década conforme as autoras numa promoção da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais e com o patrocínio do Ministério da Educação e Cultura, realizou-se um grande congresso para estudar os novos rumos da educação especial no Brasil.

No final do século XIX e meados do século XX, surge o desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte.

Ao analisar esta breve história da Educação Especial, observa-se que tanto a fase, caracterizada por comportamentos sociais de negligências ou maus tratos, quanto aquelas caracterizada por comportamentos de proteção para com os deficientes, estão sendo, na última década, progressivamente superados. Hodiernamente, prevalecem as ideias de respeito às diferenças individuais, e do direito a igualdade de oportunidades que todos devem ter, sem discriminações, preconceitos ou privilégios.

A educação das pessoas com deficiência se organizou ao longo da história como atendimento especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação das instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização mostra a educação especial, de caráter caritativo, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, que determinava formas de

atendimento clínico terapêutico fortemente ancorado nos testes e definia, por meio dos diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No momento vive-se, um período de intensas mudanças e estas, passaram a estabelecer novos desafios para a educação. A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza-se a necessidade de garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social.

A educação tem, nesse cenário, papel fundamental, sendo a escola o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania.

O acesso à educação, em qualquer nível, é um direito humano inquestionável. Assim, todas as pessoas com deficiência ou não têm o direito de frequentar a educação escolar em qualquer um de seus níveis. Porém, na prática, tem-se observado graves ofensas a esse direito. Ainda são frequentes as recusas de matrícula sob o argumento de que a escola não está preparada, tanto no espaço físico, pedagógico e de não possuir profissionais qualificados, apesar de tal conduta ser prevista como crime pela Lei nº 7.853/89.

A escola regular, de uma maneira geral, não foi, nem é planejada para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a padronização, para atingir os objetivos educativos daqueles que são considerados dentro dos padrões de “normalidade” (IMBERNÓN, 2000). Assim, vem segregando e excluindo, de várias formas, os que fogem destes padrões por requererem em seu processo de aprendizagem respostas específicas ou diferentes das que são comumente dadas aos demais alunos.

Os caminhos percorridos pela educação brasileira para concretizar seu projeto inclusivo tem esbarrado em equívocos conceituais, que dificultam a reorganização pedagógica das escolas para atender às exigências que as diferenças lhes impõem.

Em função dessas práticas entre outras, a tendência atual é que o trabalho da Educação Especial garanta a todos os alunos com deficiência o acesso à escola comum, removendo barreiras que impedem a frequência desses alunos às turmas comuns do ensino regular. A

Educação Especial é uma modalidade de ensino, perpassa como complemento ou suplemento, todas as etapas e os níveis de ensino básico e superior. Essa modalidade disponibiliza um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio aos alunos com deficiência, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades de cada um.

Com base no que Carvalho (2004) afirma sobre as escolas inclusivas é oportuno citar que,

[...] pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade. Está baseado na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso nas escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com colegas e educadores, de apropriação do conhecimento, o que implica, necessariamente, em previsão e provisão de recursos de toda a ordem. (CARVALHO, 2004, p. 36)

A educação inclusiva, fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, compreende a mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação, transformando as estruturas educacionais que reforçam a oposição entre o ensino comum e especial e a organização de espaços segregados para alunos da educação especial.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (BRASIL, 2007). A fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação.

As iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência marcadas por uma concepção assistencialista não efetivaram políticas públicas de acesso universal à educação e promoção da

autonomia e independência. As chamadas políticas especiais constituíram uma hierarquia de pertencimento, onde alunos com deficiência eram pensados como meros receptores de ações isoladas do Estado.

No entanto, Carvalho (2004) aponta que a história das ideias sobre educação deixa evidente que pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos da universalização do acesso, sejam em termos da qualidade do que era oferecido.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 74.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, e os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (S/P), não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. Em 1973, é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de políticas especiais para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos.

O Brasil demonstrou traços de uma política educacional inclusiva já na promulgação da Constituição Federal - CF em 1988. Ela traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação “como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições

de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Desde então nosso país vem reunindo esforços para assegurar o direito à educação de qualidade a todos os alunos com necessidades especiais preferencialmente em escolas regulares.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90, no art. 55º, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (S/P). Além disso, entre outras determinações, reza em seu art. 5º que, nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

O caminho para a mudança na educação especial não se esgota. O Brasil esteve em consonância com as propostas da conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca. (Espanha, 1994). Tais propostas, denominadas Declaração de Salamanca, tiveram o objetivo de estabelecer princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. O documento oficial foi adaptado à terminologia educacional brasileira onde foi alterado o termo “necessidades educativas especiais” por “necessidades educacionais especiais” e da mesma forma, a expressão “integrada” ou “integradora” foi também substituída por “inclusiva”. Essas mudanças nas nomenclaturas representam não só uma mudança de olhar no que concerne aos sujeitos com necessidades especiais, mas um avanço nesta época que impulsionaram maiores efetivações nas políticas públicas para esta modalidade da educação.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de integração instrucional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que, possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum,

mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, pela primeira vez, na história da educação brasileira, apresenta um artigo específico sobre a educação especial, que reconhece o direito à diferença, ao pluralismo e à tolerância. Nesta perspectiva a atenção dada à diversidade cultural colabora para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos. Assim, a educação especial como modalidade da educação básica escolar ganha mais um dispositivo legal e político-filosófico a seu favor.

As autoras Lebedeff e Pereira (2005), afirmam que no momento em que a legislação educacional sinaliza para a obrigatoriedade de os sistemas de ensino matricularem todos os alunos, independente de serem deficientes ou não, e de se organizarem para atendê-los adequada e eficazmente (Res. nº 02/2001/art. 2º), é preciso reconhecer que as exigências legais são bastante animadoras, desafiantes e inquietantes, sobretudo no que se refere ao atendimento dos estudantes com deficiência.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no art. 2º, determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com deficiência, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar a escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, e que em seu texto estabelece vinte e sete objetivos e metas para educação de pessoas com deficiência, destaca que, o grande

avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.

Concomitante é oportuno apresentar o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005/2014, que descreve na área da Educação Especial/Inclusiva que vai:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL – PNE, 2014).

O mesmo, ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao Atendimento Educacional Especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), publicada pela ONU e promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009, determina no art. 24º, que os Estados, reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação; e para efetivar esse direito sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades, assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Estabelece também, que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional.

Em 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a Acessibilidade Arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de Salas de Recursos e a Formação Docente para o Atendimento Educacional Especializado.

Nesse contexto, o desenvolvimento inclusivo das escolas assume a centralidade das políticas públicas para assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas regulares, em igualdade de condições.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008, instaura um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público alvo da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com as diretrizes da nova política:

A educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (REVISTA INCLUSÃO, p 15).

Nesse cenário, a educação inclusiva torna-se pauta constante nos debates educacionais brasileiros, impulsionando novas formulações que reorientam o apoio técnico e financeiro, no sentido de prover as condições para a inclusão escolar dos estudantes público alvo da educação especial nas redes públicas de ensino. Assim, o conceito de acessibilidade é incorporado como forma de promoção da igualdade de condições entre todos.

Visando instituir uma política pública de financiamento da educação inclusiva, é publicado o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado – AEE a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e estabelece o seu financiamento no âmbito do FUNDEB.

Conforme o Decreto 7.611/2011, o Atendimento Educacional Especializado - AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Assim, na organização dessa modalidade na educação básica, devem ser observados os objetivos e as diretrizes da Política Educacional, atendendo o disposto na legislação que assegura o acesso de todos a um sistema educacional inclusivo, onde se destacam várias leis que amparam esses direitos como: A Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/96 em seu art. 4º do Capítulo I e os artigos 58º, 59º e 60º do Capítulo V os quais, prevêm o Atendimento Educacional Especializado sem substituir o direito à educação (escolarização) oferecida em turmas de escolas comuns da rede regular de ensino.

Também como já mencionado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular, orientando para a transversalidade da educação especial, o atendimento educacional especializado, a continuidade da escolarização, a formação de professores, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da Educação Inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE seja planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino.

Esse atendimento constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento.

No entanto, a história das ideias sobre a educação conforme Carvalho (2004) deixa evidente que pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos da universalização do acesso, seja em termos da qualidade do que era oferecido. Frente esta abordagem, o termo inclusão de acordo

com Martins (2008), reflete o momento histórico de um processo de progressão por que passa a visão de nossa sociedade relativa à deficiência, assim sendo, a prática da inclusão reflete uma luta maior pela educação para todos que, por sua vez, faz parte do nosso processo maior ainda de luta pelo reconhecimento da igualdade de valores e direitos entre os seres humanos.

Creio que a abordagem da educação inclusiva preconizada pela Declaração de Salamanca, só terá condições de tornar-se realidade segundo Martins (2008) mediante,

[...] adoção da ética, que exige, em caráter de urgência, que as escolas estejam aptas a poder atender todos os alunos e a oferecer-lhes melhores condições de uma educação de qualidade, a fazer da escola um espaço de inclusão de todos os alunos, num clima de bom acolhimento, e sem nenhum tipo de discriminação. (MARTINS, 2008, p. 47)

O especial da educação especial está na atitude de olhar para cada indivíduo e ter consciência de que cada um é um e que, por isso mesmo, é necessária uma prática educativa diferenciada. A partir dessas constatações, é possível dizer, enfim, que a educação especial consiste conforme Lebedeff e Pereira (2005),

[...] no reconhecimento da diferença e da necessidade de serem oferecidas condições diferenciadas para o desenvolvimento de cada indivíduo dentro do processo educacional. Por meio dela se legitima o direito ao acesso e à permanência na escola daqueles que até então, ao longo de toda a sua história, anda não haviam sido socialmente respeitados e valorizados. (LEDEDEFF E PEREIRA, 2005, p. 14)

Ao longo da história, as concepções a respeito da Educação Especial passaram por ressignificações que se traduziram em mudanças tanto para a sua estruturação quanto para as suas finalidades. De políticas de eugenia, passando pelas de integração, normalização e as de assistencialismo, chegamos a um momento em que se defendem as chamadas políticas de inclusão. Logo, o conceito de inclusão em evidência não é apenas para a inserção do aluno em classes comuns, mas também o seu direito de acesso aos processos de ensino e aprendizagem e consequentemente, ao seu desenvolvimento.

Portanto, a legislação brasileira, que estabelece a existência, de uma educação especial, mostra o desejo de não discriminar, de não questionar a diferença, aceitando-a e, por isso, incluindo todos os indivíduos no mesmo grupo social. Logo, possui propósitos, intenções e

preocupações que a caracterizam ao mesmo tempo em que a justificam: atender os educandos com deficiências.

No capítulo sétimo será abordado à contextualização histórico-política da Educação Especial e do AEE, abordando neste a formação e as atribuições dos professores, como também a importância e a relação do Projeto Político-Pedagógico e a Sala de Recursos.

## **7 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE: UMA NOVA CONCEPÇÃO PARA AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NAS ESCOLAS**

Histórica e culturalmente, estamos habituados [...] que se leia com os olhos, se fale com a boca, que se escreva com as mãos, que um determinado conceito seja elaborado em uma determinada fase da criança. entretanto, sabemos que tais tarefas podem ser realizadas com ferramentas diferentes destas dispostas para a maioria das pessoas, assim como em tempos diferenciados: podemos ler com os dedos, podemos falar com as mãos, podemos escrever com os pés e elaborar um conceito em diferentes momentos da nossa vida. (BRAUN, 2011, p. 98).

Quando se pensa o papel da educação atrelado aos aspectos políticos e sociológicos é necessário um primeiro diálogo sobre a dinâmica que compõe a educação como prática social. Portanto, as políticas educativas que estão sendo postas em ação são resultados de movimentos sociais e políticos que redefinam a estrutura das relações humanas.

Isso explica porque no Brasil, as iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência marcadas por uma concepção assistencialista não efetivaram políticas públicas de acesso universal à educação e promoção da autonomia e independência. As chamadas políticas especiais constituíram uma hierarquia de pertencimento, onde alunos com deficiência eram pensados como meros receptores de ações isoladas do Estado.

Frente à breve visão histórica que se fez, é possível pontuar que um longo caminho já foi percorrido no sentido de tornar viável a educação de pessoas com deficiência. Ao analisar tais determinações legais, percebeu-se que houve um grande progresso nesta modalidade da educação básica perante as Políticas Públicas.

Sendo assim, no âmbito da educação, a opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo vêm coroar um movimento para assegurar a todos, a possibilidade de aprender a administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada. Adotar essa inovação trazida pelas políticas e pelo direito incondicional de todos os alunos ao acesso e ao prosseguimento da escolaridade em turmas comuns exige a quebra de modelos organizacionais conservadores.

Entretanto, os caminhos percorridos pela educação brasileira para concretizar seu projeto inclusivo tem esbarrado em equívocos conceituais, que dificultam a reorganização pedagógica das escolas para atender às exigências que as diferenças lhes impõem.

Frente a isso, a inclusão pode ser definida como um modelo de educação que propõe escolas onde todos possam participar e sejam recebidos como membros valiosos delas. Trata-se de uma filosofia e prática educativa que pretende melhorar a aprendizagem e participação ativa de todo o alunado em um contexto educativo comum. A educação inclusiva se concebe como um processo inacabado que desafia a qualquer situação de exclusão, procurando mecanismos para eliminar as barreiras que obstaculizam uma educação para todos (MORIÑA, 2004).

A premissa da inclusão escolar é relativamente bem compreendida em nosso país. A polêmica em torno do tema parece se situar na maneira como realizar as condições para concretizar a convivência e a aprendizagem de alunos com e sem deficiência no espaço da sala de aula, bem como explicitar as ações e interações entre a educação especial e os sistemas comuns de ensino. Frente a isso, a Política da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, de novembro de 2011 (MEC/SEESP, 2011) assegura o direito de toda criança frequentar a escola comum, esclarecendo ações que são de competência da educação especial daquelas que são de competência do ensino comum.

Esse Decreto nº 7.611/11 dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado – AEE, foco de estudo deste trabalho. Este atendimento reestrutura a educação especial, consolidando diretrizes e ações, voltadas à educação inclusiva, e destina recursos do Fundo da Educação Básica (Fundeb) ao atendimento de necessidades específicas do seguimento.

No inciso 2º do art. 5º do Decreto nº 7.611/2011, é definido o apoio técnico e financeiro a ser prestado pelo Ministério da Educação, com a finalidade de promover o AEE tanto na educação básica quanto na educação superior por meio das seguintes ações:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade;
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011).

É nesse sentido que o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, criou o programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído por meio da Portaria nº 13 de 24 de abril de 2007, que tem como finalidade a disponibilização de equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos, visando apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do Atendimento Educacional Especializado.<sup>11</sup>

A Política do AEE constitui um vetor importante de transformação do ensino especial e comum exigida pela inclusão por abordar as diferenças sem apelo às generalizações que as essencializam e que redundam em fórmulas prontas de atendimento especializado. O fato de a Política ter definido seu público específico não contradiz esta abordagem das diferenças, o AEE planeja e executa suas intervenções dentro de quadros identitários móveis individualizados, suscetíveis a influências do meio, que não estão restritos a características previamente descritas, diagnósticos e prognósticos implacáveis.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva constitui uma grande força alavancada pela educação brasileira, em favor da inclusão. Ao romper com a possibilidade de a educação especial substituir a escola comum, o documento sinaliza a abertura de novos horizontes educacionais. O norte inclusivo da Política torna a Educação Especial uma modalidade presente em todos os níveis e demais modalidades de ensino, complementando a formação dos alunos, sem, contudo, confundir-se com o que é específico do processo de escolarização comum.

O AEE constitui um vetor importante de transformação do ensino especial e comum exigida pela inclusão, por abordar as diferenças sem apelo às generalizações que as essencializam e que redundam em fórmulas prontas de atendimento especializado.

Perante isso se destaca também que a perspectiva inclusiva da educação especial durante a Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010, foi amplamente discutida, deliberando em seu texto final que este documento:

[...] orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, à participação, a aprendizagem e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o

---

<sup>11</sup> Apresento aqui apenas uma prévia descrevendo sobre as Salas de Recursos que será aprofundada nos textos seguintes.

atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2010, p. 132-134)

Assim, para atender a tais pressupostos, o Decreto nº 7.611/2011 corrobora as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que garantam às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino. Para que a efetivação do direito inalienável à educação aconteça, este Decreto, em seu art. 1º, incisos I e III, dispõe da garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e a não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

Conforme o referido Decreto, a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes<sup>12</sup>. Os serviços de que trata o Decreto são os denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma:

[...] complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.(BRASIL, 2011)

Ainda segundo este Decreto, são objetivos do Atendimento Educacional Especializado,

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. BRASIL, 2011)

---

<sup>12</sup> Os estudantes a que o decreto se refere são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, os estabelecimentos de ensino, terão o dever de Matricular e Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP seus alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais ou Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A escola também deve efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos. Precisam estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, além de promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos.

Quando esse atendimento é oferecido na própria escola do aluno, esse, o beneficia em sua formação, por convalidar o que uma instituição inclusiva promove para todos os seus estudantes: a preparação para a vida pública e cidadã, a construção da identidade, a partir dos confrontos com as diferenças e a convivência com o outro em um único ambiente educacional. Quanto à escola comum, nada mais indicado para o aluno do AEE do que o aluno ter seus problemas tratados e discutidos no dia-a-dia escolar, com a contribuição de toda a sua equipe de ensino comum e especial.

O público que irá receber atendimento no AEE conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 são os alunos que apresentarem em seus diagnósticos:

[...] Deficiências que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (psicoses) e Transtornos Invasivos sem outra especificação, e os alunos com Altas Habilidades/Superdotação que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009)

Em conformidade com o artigo 5º dessa resolução:

O Atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2009)

Dessa forma, o desenvolvimento inclusivo das escolas é compreendido como uma perspectiva ampla de reestruturação da educação, que pressupõe a articulação entre a educação especial e o ensino comum, sendo esta a função primordial do AEE, considerando a elaboração, a disponibilização e a avaliação de estratégias pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a promoção efetiva do direito de todos à educação.

De acordo com a Nota Técnica nº 62/2011 do MEC, o Decreto em evidência não retoma o conceito anterior de educação especial substitutiva à escolarização no ensino regular, mantendo o caráter complementar, suplementar e transversal desta modalidade, ao situá-la no âmbito dos serviços de apoio à escolarização. Nesse sentido, a modalidade de Educação Especial é parte integrante do ensino regular e não se constitui em sistema paralelo de educação.

Ainda segundo a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Segundo a mesma Resolução a elaboração e execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino comum, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais.

Frente às discussões apresentadas perante as políticas de educação inclusiva a escola comum se caracteriza como inclusiva quando reconhece e valoriza as diferenças de características de seu alunado e quando luta contra práticas discriminatórias, segregacionistas e contra processos sociais excludentes, garantindo a todos o direito de aprender a aprender.

O processo educativo inclusivo como visto, traz implicações para todos os envolvidos e principalmente para os docentes e para as escolas segundo Martins (2008), que devem

concentrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas. Sobre essa temática de participação, envolvimento e principalmente formação e atribuições que os educadores necessitem possuir para trabalhar no AEE que o próximo texto abordará.

### **7.1 A Formação e as Atribuições dos Professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE**

O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte. (PAULO FREIRE, 2001, p. 98)

A formação do professor de educação especial no Brasil segundo Soares e Carvalho (2012) “tem sido objeto de preocupação dos governantes e gestores, bem como de estudos e pesquisas, desde, a década de 1950”. (p. 23).

Neste sentido, a LDBEN nº 9.394/96, além de assegurar currículo, métodos, técnicas, recursos e organização para o atendimento das necessidades desses alunos, determinou que esses alunos deveriam contar com professores especializados para atendimento de suas necessidades específicas e também com professores do ensino regular capacitados. (BRASIL, 1996)

Neste contexto, o professor muda de perfil, deixa de ser apenas um mero transmissor de conhecimento e passa a ser um mediador, pois encontra-se diante de diversas tecnologias acessíveis a grande maioria dos sujeitos. E, por este fato e pelo bombardeio de informações transmitidas aos alunos em todos os instantes, o docente tem o papel de mediário do saber e de articulador de experiências que facilitem ao aluno refletir sobre as suas relações com o mundo e o conhecimento.

Frente a esta problemática, é oportuno apresentar que um dos maiores desafios de ser educador é o de incorporar as novas tecnologias e os novos processos de ensino-aprendizagem que oportunizem ao aluno atividades que o envolvam intelectualmente, emocionalmente, intuitivamente e sensitivamente com a finalidade de desenvolvê-lo em sua totalidade, independente de suas deficiências. Conforme Imbernón (2011), a educação deve aproximar-se de

aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais, dentre outros, os quais são necessários para se alcançar a educação democrática dos sujeitos.

Seguindo o mesmo autor, essa renovação da educação e das instituições educacionais exige uma redefinição importante na profissão docente, assumindo novas competências profissionais dentro do conhecimento pedagógico, científico e cultural. Essa exigência que transforma o antigo em um novo paradigma necessita de uma nova forma de ensino-aprendizagem e de um profissional diferenciado, o qual deve obter uma nova formação, tanto inicial quanto continuada para realizar o trabalho junto aos alunos com deficiência, público alvo da educação especial no Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Todas as pessoas têm direito à educação. Obviamente, as pessoas com deficiência também. Porém, na prática, tem-se observado graves ofensas a esse direito. A alegada falta de preparação vai desde a formação dos professores, à parte arquitetônica, até a falta de recursos didáticos e inadequação de métodos de ensino.

A função social da educação está vinculada à formação humana. Seu papel essencial é cuidar da vida, da construção dos seres humanos como sujeitos históricos. Salientando este aspecto, Morin (2001) afirma que

[...] A educação deve contribuir para a auto formação da pessoa, ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver e ensinar como se tornar cidadão. Educar é conceder ao outro a possibilidade de sonhar, transcender, superar limites e criar novos horizontes em relação à sua história e cidadania. (MORIN, 2001, p. 65)

A sociedade no geral passa atualmente por um período de transformações aceleradas em todas as áreas do conhecimento. Para acompanhar esse processo de mudanças progressivas, é imprescindível que o educador busque, constantemente, através da formação inicial e continuada, construir novas competências e alternativas de estimular, valorizar e aprimorar as habilidades e potencialidades, incluindo em sua prática pedagógica, métodos e técnicas, que contemplem o aprendizado das crianças com deficiência em todas as dimensões, tornando-o capaz de atuar como sujeito na construção e transformação da sociedade.

O processo educativo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se segundo Martins (2008) na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de

orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades.

O mesmo autor continua afirmando que o processo de inclusão exige do educador um lastro de formação que lhe permita ter consciência e clareza das problemáticas com que se defronta na escola. Para tanto, requer-se, especialmente, conforme Martins (2008)

[...] uma efetiva preparação de profissionais de educação, que proporcione um contínuo desenvolvimento pedagógico e educacional, que resulte numa nova maneira de perceber e atuar com as diferenças de todos os alunos. Preparação que os faça conscientes não apenas das características e potencialidades, mas de suas próprias condições para ensinar em um ambiente inclusivo, assim, como da necessidade de refletirem constantemente sobre a prática, a fim de modificá-la quando necessário. (MARTINS, 2008, p. 20/21)

Sendo assim, observou-se com Mittler (2003) que a inclusão não é apenas uma meta que pode ser alcançada, mas uma jornada com um propósito.

O papel do professor habilitado em educação especial é sem dúvida, importantíssimo se considerarmos sua atuação direta frente aos alunos com deficiência. Ainda, no que se refere à perspectiva de uma educação inclusiva, pois, passa a ser o elo de ligação entre o aluno com deficiência e o professor comum, no sentido de orientar o professor e também de oferecer suporte para se garantir a permanência desse aluno, com sucesso, no contexto da sala regular.

O professor especializado pode ser considerado uma ponte de ligação entre o aluno com deficiência e seus professores da classe comum, oferecendo através desse relacionamento todas as orientações e técnicas específicas necessárias a cada tipo de deficiência apresentada pelo aluno em questão.

O Brasil, nos últimos anos, vem avançando na elaboração e na implementação de ações intersetoriais, baseadas na concepção de que a inclusão social das pessoas com deficiência se dá na medida em que, as políticas de educação articulem-se para atender efetivamente às especificidades deste público. A educação inclusiva, neste sentido, vem se tornando uma realidade cada dia mais desafiadora para os sistemas de ensino brasileiro, pois, o direito à educação não se configura apenas pelo acesso, materialização na matrícula do aluno junto ao estabelecimento escolar, mas também, pela sua participação e aprendizagem ao longo da vida.

Neste sentido, existe um conjunto de ações, voltadas para os alunos com deficiência, com a finalidade de solidificar e ampliar as condições necessárias para garantia do direito à educação, como a formação inicial e continuada de professores para esse perfil de aluno.

Pensar e fazer a educação especial na perspectiva da educação inclusiva indica a necessidade de transformar e inovar práticas de formação de professores da educação especial e de professores do ensino regular, de compreender nosso ordenamento jurídico e todos os documentos nacionais e internacionais, sendo que, deste último, o Brasil é signatário.

Logo, todos os professores no contexto da educação inclusiva necessitam ser preparados para lidar com as diferenças, com as singularidade e as diversidades de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.

Cabe ao professor, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural. (PRADO & FREIRE, 2001, p.5)

A concretização de uma dessas políticas além da criação de Salas de Recursos Multifuncionais é a política de formação de professores em AEE voltado para o atendimento do público alvo desse atendimento, nestes ambientes localizados na escola.

Conforme o Decreto nº 7.611/2011 o apoio técnico e financeiro contemplará entre outras ações:

[...] formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; e formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; (BRASIL, 2011)

Esta função da Educação Especial muda, principalmente, a formação de professores especializados, que necessita ser urgentemente revista e adequada ao que esse profissional deve conhecer para desenvolver práticas educacionais próprias do AEE.

Somos sabedores que todos os alunos com deficiência têm direitos de receber a educação em um sistema público de ensino. Nesse sentido, os professores que se dedicam à

educação, acabam assumindo a obrigação de garantir uma aprendizagem, desenvolvimento e estimulação de qualidade para todos os estudantes.

As políticas de educação têm por objetivo equacionar o problema da formação de professores, para elevar os níveis da sua qualidade nos países menos desenvolvidos. Entretanto, os processos de formação devem criar condições para que se estabeleçam esses aprendizados e se formem profissionais preparados para construir nos espaços de ensino-aprendizagem as mesmas condições.

Conforme as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica de 2009 do Ministério da Educação, em seu art. 12º, descrevem que “[...] o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial,” para atuar com cada tipo de deficiência.

Nota-se que, muitas vezes, conforme Stobaüs (2003, p.192), que “[...] o preparo em cursos de graduação não são suficientes para contemplar as necessidades, mormente na área de Educação Especial, por um lado, são necessários cursos específicos e continuados, constante atualização, bem como prática contínua.”

Essa nova política resgata o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal de 1988, que interpreta esta modalidade não substitutiva da escolarização comum e define a oferta do atendimento em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino. (BRASIL, 2009).

O Parecer CNE/CP 9/2001, também traz algumas afirmações sobre esse tipo de formação, relatando que, ao mesmo tempo em que o Brasil consolida instituições políticas e democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, também aumenta o reconhecimento a cerca da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais. No entanto, muitas são as dificuldades encontradas para esta implementação destacando-se entre elas:

[...] o preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais destacam-se: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos

curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração em equipe. (BRASIL, 2001, p. 4).

Este Parecer ainda coloca que toda a Educação Básica, abrangendo seus níveis e modalidades, deve ser “inclusiva”, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com deficiências no ensino regular, logo, essa demanda exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva implica uma transformação na formação de professores que necessita se adequar a novos conhecimentos que são próprios do AEE. Não são poucos os conhecimentos que os professores devem ter para atuar neste atendimento. Na formação inicial de professores, todos devem ter os conhecimentos básicos da educação. A formação continuada de professores para o AEE, por meio de cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento e especialização, constitui-se como uma forma de aprofundar conhecimentos e de atualizar as práticas.

Essa formação possibilita a sua atuação no AEE, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns de ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de AEE, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Neste sentido, para assegurar a intersetorialidade na implementação das Políticas Públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

São inúmeros os conhecimentos fundamentais que o professor necessita para o atendimento ao aluno com deficiência no AEE, tais como:

[...] a Tecnologias Assistiva e suas modalidades: Comunicação Aumentativa e Alternativa, Informática Acessível, Recursos Pedagógicos Acessíveis, Sistema Braille, Técnica do Sorobã, produção de materiais ampliados e em alto relevo, Língua de Sinais Brasileira, Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos com surdez, entre outros conhecimentos tão necessários ao Atendimento Educacional Especializado. (SOARES/CARVALHO, 2012, p. 48)

A função social do educador está relacionada à formação de sujeitos. Nesse contexto, a formação continuada apresenta-se como um desafio, um processo que não pode ser interrompido considerando-se as exigências do meio social, além dos alunos com suas diversas necessidades e interesses.

A formação, inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permite elevar o nível de competência dos profissionais. (PERRENOUD, 2002).

É possível observar, por parte dos professores e de profissionais da educação, grande resistência em aceitar o desafio colocado pela proposta da escola inclusiva, o que consideramos perfeitamente compreensível, dada à ausência de sua formação para enfrentar esse desafio. Tal resistência surge em decorrência da carência e da pouca problematização do assunto, tendo em vista que raramente estes são contemplados nos momentos de formação inicial e/ou continuada, o que conduz a formas inadequadas de entendimento. Do mesmo modo, busca-se observar se essa realidade se repete entre os professores e escolas do município elencado.

Sabe-se que a escola precisa sofrer inúmeras modificações em sua estrutura no sentido de melhorar a qualidade de ensino e promover uma mediação aos alunos com deficiência mais significativa. Nesse sentido, a formação permanente possibilita capacitar o professor modificando a sua postura e suas relações com o educando, respeitando sua autonomia e sua identidade.

Mediante essa nova Política de Educação Especial, o AEE passou a ser um grande desafio, o qual marca uma grande virada no entendimento que a Educação Especial propiciará em favor da inclusão em todas as etapas, os níveis e modalidades, conforme já descrito. Ele se apresenta necessário e imprescindível, para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens e recursos representam para que os alunos com deficiência possam desenvolver suas potencialidades e estimular suas habilidades.

Por esse motivo, o professor do AEE, que atua na Sala de Recursos Multifuncional (espaço físico onde se encontram os materiais e equipamentos entre outros recursos específicos deste ambiente), não tem como única atribuição o atendimento em si ao aluno. Suas atribuições estão atreladas a outras ações que promovem, igualmente, os recursos de acessibilidade. São atribuições do professor do AEE, conforme as Diretrizes Operacionais de 2009, em seu art. 13:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologias assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

É importante lembrar, conforme Imbernón (2012, p. 9) que,

[...] o importante não são as metodologias ou as técnicas de ensino como um fim em si mesmo, mas a preocupação do professor ou da professora com a aprendizagem dos alunos, e como esta se origina em todo o processo de ensino. É pensar o que vou ensinar, como vou fazer isso e o que desejo que meus alunos aprendam.

Quando identificamos necessidades, não podemos esquecer as habilidades que o aluno tem, traçando os resultados desejados. Com base nestes dados, o professor em conjunto com a equipe escolar elabora o plano de AEE que definirá o tipo de atendimento, os materiais que deverão ser produzidos, a frequência e a duração do atendimento, entre outros elementos necessários ao plano. Conforme o art. 9º das Diretrizes Operacionais para o AEE de 2009,

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009)

A elaboração e a execução do plano de AEE são feitas a partir do conhecimento sobre o aluno, reunindo dados que são coletados em articulação com os professores da sala de aula comum e demais membros da comunidade escolar.

Na execução do plano, temos condições de saber se o recurso de acessibilidade proposto promove participação do aluno nas atividades escolares. Por isso, o plano elaborado pelo professor da Sala de Recursos Multifuncional necessita ser constantemente, revisado e atualizado, buscando sempre o melhor serviço e recurso para o aluno e considerando que cada aluno é único.

O professor do AEE pode ter em seu plano a produção, conforme relata Machado (2009),

[...] de materiais tais como: a transcrição, a ampliação e a gravação de textos, a adequação de materiais didático-pedagógicos, entre outros. Existem muitos materiais no mercado, e o professor deve, também, indicar a aquisição de: softwares, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros conforme cada aluno. (MACHADO, 2009, p. 62).

Outra atribuição do professor no atendimento ao seu público alvo é ensinar a usar a tecnologia ou o recurso de acessibilidade, além de acompanhar o uso dos recursos na sala de aula comum, bem como orientar o professor do aluno da classe regular sobre os recursos que o mesmo usa. O professor do AEE precisa observar a funcionalidade e a aplicabilidade do recurso, analisando os impactos, os efeitos, as distorções, a pertinência, os limites e as possibilidades do recurso na sala de aula comum e nos demais ambientes escolares.

O professor do AEE, também, orienta as famílias quanto ao recurso que foi planejado para o aluno. O papel do professor do AEE não pode ser confundido com o papel dos profissionais do atendimento clínico. Trata-se de um atendimento educacional, como o próprio nome indica desenvolvido por professores que atendem as necessidades específicas do público alvo da educação especial.

A escola perante esse processo necessita efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos. Precisam estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, além de promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos.

O AEE é uma inovação que provoca rupturas no modelo conservador de educação especial, porque se constitui em um serviço que complementa o ensino comum oferecendo suporte para a aprendizagem do aluno, o que pode favorecer sua permanência na escola comum. A ousadia dessa proposta reside na possibilidade de convidar os professores a romperem com concepções negativas sobre as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência investindo em sua formação permanente para o potencial de aprendizagem delas.

## **7.2 A importância e a relação do Projeto Político Pedagógico e a Sala de Recursos do Atendimento Educacional Especializado – AEE**

“O projeto representa a oportunidade da direção, coordenação, professores e comunidade, tomarem a sua escola nas mãos, definir seu papel estratégico na educação, organizar as suas ações, visando a atingir os objetivos que se propõem. É o ordenador, o norteador da vida escolar.” (J. C. LIBÂNIO)

A constatação de que a realidade escolar é dinâmica e depende de todos dá força e sentido à elaboração do PPP, entendido não apenas como um mero documento exigido pela burocracia e administração escolar, mas como registro de significados a serem outorgados ao processo de ensino e de aprendizagem, que demanda tomada de decisões e acompanhamento de ações consequentes.

Para Gadotti e Romão (1997), o Projeto Político Pedagógico deve ser entendido como um horizonte de possibilidades para a escola. O Projeto imprime uma direção nos caminhos a serem percorridos pela escola. A democracia, frequentemente proclamada, mas nem sempre vivenciada nas redes de ensino, tem no PPP a oportunidade de ser exercida, e essa oportunidade não pode ser perdida, para que consiga espalhar-se por toda a instituição. Neste sentido autores manifestam suas posições sobre a construção da democracia na escola e afirmam que esse tipo de gestão constitui um passo relevante no aprendizado da democracia.

A exigência legal do PPP está expressa na Lei 9394/96, que em seu art.12º, define, entre as atribuições de uma escola, a tarefa de “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica, deixando claro que ela precisa fundamentalmente saber o que quer e colocar em execução esse querer, não ficando apenas nas promessas ou das intenções expostas no papel.”

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, publicada pela Secretaria de Educação Especial - SEESP-MEC em abril de 2009, o PPP da Escola deve contemplar o Atendimento Educacional Especializado como uma das dimensões da escola das diferenças. Nesse sentido, conforme Ropoli (2010) é preciso planejar, organizar, executar e acompanhar os objetivos, metas e ações traçadas, em articulação com as demais propostas da escola comum.

A mesma Resolução prossegue, determinando em seu art.10º, que o PPP da escola necessita institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

- I - Salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – Cronograma de atendimento dos alunos;
- IV – Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício da docência do AEE;
- VI - Profissionais da educação: tradutores e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Mazzotta, (1997), complementa afirmando que a sala de recursos consiste num ambiente que conta com um professor de educação especial, tendo a sua disposição materiais e equipamentos especiais, para atendimento dos alunos.

A democracia se exercita e toma forma nas decisões conjuntas do coletivo da escola e se reflete nas iniciativas da equipe escolar. Nessa perspectiva, o AEE integra a gestão democrática da escola, o que vai ao encontro com o Decreto nº7.611/2011 ao afirmar que:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011)

Segundo Ropoli (2010) no PPP, devem ser previstos a organização e recursos para o AEE contendo: sala de recursos multifuncionais; matrícula do aluno no AEE; aquisição de

equipamentos; indicação de professor para o AEE; articulação entre professores do AEE e os do ensino comum e redes de apoios internos e externos à escola.

A mesma segue colocando que o PPP prevê ações de acompanhamento e articulação entre o trabalho do professor do AEE e os professores das salas comuns, ações de monitoramento da produção de materiais didáticos especializados, bem como recursos necessários para a confecção destes. Além das condições para manter, melhorar e ampliar o espaço das salas de recursos multifuncionais, inclui-se no PPP segundo Ropoli (2010),

[...] a previsão de outros tipos de recursos, equipamentos e suportes que forem indicados pelo professor do AEE ao aluno. O PPP define os fundamentos da estrutura escolar e deve ser coerente com os propósitos de uma educação que acolhe as diferenças e, sendo assim, não poderá manter seu caráter excludente e próprio das escolas dos diferentes. (RIBOLI, 2010, p. 21)

O PPP de uma escola considera, no conjunto dos seus alunos, professores, especialistas, funcionários e gestores, as necessidades existentes, buscando meios para o atendimento dessa demanda, a partir dos objetivos e metas a serem atingidas. Ao delimitar os tempos escolares, o PPP insere os calendários, os horários de turnos e contra-turnos na organização pedagógica escolar, atendendo às diferentes demandas, de acordo com os espaços e os recursos físicos, humanos e financeiros de que a escola dispõe.

No caso do AEE, por fazer parte desta organização, o PPP estipulará o horário dos alunos, oposto ao que frequentam a escola comum e proporcional às necessidades indicadas no plano de AEE; e o horário do professor, previsto para que possa realizar o atendimento dos alunos, preparar material didático, receber as famílias dos alunos, os professores da sala comum e os demais profissionais que estejam envolvidos.

Enquanto serviço oferecido pela escola ou em parceria com outra escola ou centro de atendimento especializado, o PPP estabelece formas de avaliar o AEE, de alterar práticas, de inserir novos objetivos e de definir novas metas visando ao aprimoramento desse serviço. Na operacionalização do processo de avaliação institucional, caberá à gestão zelar para que o AEE não seja descaracterizado das suas funções e para que os alunos não sejam categorizados, discriminados e excluídos do processo avaliativo utilizado pela escola.

O PPP define os fundamentos da estrutura escolar e deve ser coerente com os propósitos de uma educação que acolhe as diferenças e, sendo assim, não poderá manter seu caráter excludente e próprio das escolas dos diferentes.

De acordo com o disposto nesses documentos, o poder público deve assegurar aos alunos, público alvo da educação especial o acesso ao ensino regular e adotar medidas para a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e nas comunicações que impedem sua plena e efetiva participação nas escolas da sua comunidade, em igualdade de condições com os demais alunos.

Conforme a Nota Técnica de 07/05/2010, na institucionalização da “Sala de Recursos Multifuncionais, compete aos sistemas de ensino prover e orientar a oferta do AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, na modalidade presencial ou semipresencial.”

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede pública é efetuada sem prejuízo das parcerias da Secretaria de Educação com os demais órgãos responsáveis pelos serviços de saúde, trabalho, assistência e outros que têm por finalidade o acesso a recursos e atendimentos clínicos e terapêuticos, às atividades ocupacionais e de recreação, a programas de geração de renda mínima, entre outros.

As salas de recursos multifuncionais segundo Oliveira (2006):

[...] são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

De acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica, o AEE em salas de recursos constitui serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, e complementa, no caso dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não à deficiência.

A denominação sala de recursos multifuncionais se refere conforme Oliveira (2006):

[...] ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes

complementações ou suplementações curriculares. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional. (OLIVEIRA, 2006, p. 14)

No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola se insere a organização das salas de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades educacionais dos estudantes público alvo da educação especial matriculados no ensino regular.

Em 2008, o Decreto nº 6.571 institui no, âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos estudantes público alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE).

Conforme definição do Decreto nº 7611/2011, que incorporou o Decreto acima referido, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado e de professores com formação para realizar o AEE.

Além da competência do professor da sala de recursos, não se pode esquecer a relevância do envolvimento da família como aponta Oliveira (2006) no processo educativo, como também das condições oferecidas pela escola para o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, (2009)

O Decreto nº 7.611/2011 corrobora as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que garantam às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de

ensino. Para a efetivação do direito inalienável à educação, este Decreto, em seu art. 1º, incisos I e III, dispõe:

O dever do estado com a educação das pessoas público alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. (BRASIL, 2011)

A concepção da educação inclusiva compreende o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento as necessidades educacionais específicas dos seus estudantes.

Os recursos, equipamentos, mobiliários, materiais didáticos pedagógicos para a organização das salas de recursos e a oferta do atendimento no AEE são disponibilizados pelo Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. A tipologia da sala é definida com base nos dados do CENSO Escolar atendendo preferencialmente com salas de tipo II onde há presença de alunos cegos<sup>13</sup>. Os itens que compõe a sala do tipo I são especificados no quadro a seguir.

Quadro 1 - Composição das Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I.

<b>Especificação dos itens da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I</b>	
<b>Equipamentos</b>	<b>Materiais Didáticos/Pedagógicos</b>
2 Computadores	1 Caixinha de números
2 Estabilizadores	1 Software comunicação aumentativa e alternativa
1 Impressora multifuncional	1 Esquema corporal

<sup>13</sup> As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora *Braille*, máquina de datilografia *Braille*, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis. (Ropoli, 2010, p. 31 e 32)

1 Roteador Wireless	1 Sacolão criativo
1 Mouse com entrada para acionador	1 Quebra cabeças superpostos – sequência lógica
1 Teclado com colmeia	1 Bandinha rítmica
1 Acionador de pressão	1 Material dourado
1 Lupa eletrônica	1 Tapete alfabético encaixado
1 Notebook	1 Dominó de associação de ideias
<b>Mobiliários</b>	1 Memória de numerais
1 Mesa redonda	1 Alfabeto móvel e sílabas
4 cadeiras para mesa redonda	1 Caixa tátil
2 Mesas para computador	1 Kit de lupas manuais
2 Cadeiras giratórias	1 Alfabeto Braille
1 Mesa para impressora	1 Dominó tátil
1 Armário	1 Memória tátil
1 Quadro branco	1 Plano inclinado – Suporte para livro

Fonte: SECADI (Portal MEC) 2012

A Classe Especial tem como função primordial, facilitar e sustentar a inclusão do educando. A organização das classes especiais fundamenta-se no Capítulo II da LDBEN, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, bem como nos Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

Diferentemente das Classes Especiais, as Salas de Recursos Multifuncionais não tem o caráter substitutivo do Ensino Regular. A Sala Multifuncional tem o caráter complementar e suplementar de acessibilidade dos seus alunos ao conhecimento contribuindo para a eliminação de barreiras objetivas (do espaço físico e ainda de materiais e métodos necessário ao acesso ao conhecimento, como também em relação às barreiras de acessibilidade social).

Entretanto, a educação inclusiva é exigente e implica em uma organização pedagógica que difere da que tradicionalmente existe em nossas escolas, assim como a Educação Especial,

em sua nova interpretação, como modalidade de ensino. As tarefas estão aí para serem cumpridas e, como bons educadores que somos, vamos assumi-las com empenho e responsabilidade cidadã.

Analisando todos os fatos e dados apresentados, é possível observar e concordar com Lebedef e Pereira (2005) que o processo inclusivo da política de educação especial trata de um movimento que demanda mudanças no meio escolar.

Finalizando, é oportuno colocar que, a proposta de implementação do AEE precisa estar representada em todos os escalões da escola, bem como presente entre os professores, que, em razão da proximidade com os alunos, vivenciam de modo integral o processo. É oportuno destacar também, que além do papel da escola e professores, a participação da família é de suma importância no fortalecimento dessa corrente para enfrentar o presente desafio.

Na sequência será abordado e contextualizado as respostas dos gestores envolvidos, analisando as sintonias e as dissonâncias das respostas.

## **8 CONTEXTUALIZANDO RESPOSTAS: AS SINTONIAS E AS DISSONÂNCIAS DA ANÁLISE**

O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele. (IMMANUEL KANT)

Como não pode-se negar que visualiza-se no campo educacional uma avalanche de mudanças, transformações, descobertas e tecnologias, buscou-se durante a pesquisa fazer uso de dados, abrangendo o máximo de informações, utilizando-se de três pontos de coleta de dados, conseguindo realizar assim, a triangulação dos mesmos. Para o referido trabalho, utiliza-se como instrumento para coleta de dados o estudo documental e a observação direta sistemática nas instituições de ensino. Fez-se uso também de questionário estruturado com 18 (dezoito) gestores, sendo que destes apenas 13 (treze) participaram da pesquisa.

É de natureza buscar o seguro, o certo, o sólido. Porém no contexto atual e principalmente no campo da educação nos deparamos com o instável, o imprevisível. Assim sendo, embarcar em uma pesquisa neste contexto em constante modificação exige do pesquisador segundo Bauman (2000), [...] a capacidade de se mover rapidamente onde à ação se acha e esta pronta a assimilar experiências quando elas chegam. (p. 23).

Diante do exposto a educação especial/inclusiva é entendida como um lócus de discussões, de tencionamentos, de construções, que abarcam uma série de olhares e interpretações das mais variadas áreas do conhecimento. Observou-se que a educação especial possui propósitos, intenções e preocupações que a caracterizam ao mesmo tempo em que a justificam, isto é, realizar o atendimento as pessoas com deficiência. A partir destas constatações, é possível dizer, que a educação especial/inclusiva consiste no reconhecimento da diferença e da necessidade de serem oferecidas condições diferenciadas para o desenvolvimento de cada criança ou adulto dentro do processo educacional.

Analisando os escritos de Stobaüs (2003), percebe-se que “[...] ensinar é marcar um encontro com o outro e a inclusão escolar provoca, basicamente, uma mudança de atitude diante do outro [...]” (p. 28). Ainda sobre os escritos do autor e os questionários analisados é possível verificar que, cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola, matriculando-as na sala de recursos e/ou nas classes regulares supõe, portanto, [...] considerações que extrapolam a simples inovação educacional e que implicam o reconhecimento de que o outro é sempre e

implacavelmente diferente [...]” (p. 28), e é essa valorização das diferenças que impulsionam o progresso educacional especial.

Verificou-se de modo geral que o termo inclusão parece não oferecer dúvidas, pois, literalmente significa ação ou resultado de incluir, de envolver, de abranger. Conseqüentemente, e por simples analogia, a educação inclusiva é compreendida pelos gestores como a igualdade de oportunidades educativas.

Concordo com Stobaüs (2003) quando coloca que a “[...] educação inclusiva é uma nova página da educação, pois envolve uma gestão de conhecimento [...]”. (p. 50). Nessa linha de pensamento discernimos que esse modelo de atendimento que a Política de Educação Especial nos apresenta necessitaria ser encarada como norma e não como exceção, na medida que, a sua finalidade básica “[...] é promover ações educacionais complementares ou suplementares oferecendo às pessoas com deficiências, condições de aprendizado que os possibilite o desenvolvimento para aprender construir, crescer e conviver”. (BRASIL, 2008).

Observa-se que a legislação brasileira, estabelece a existência e a exigência, no sistema educacional do país, de uma educação especial, apresentando o desejo de não discriminar, de não questionar a diferença, aceitando-a e, por isso, incluindo todos os indivíduos e oferecendo atendimento especializado.

Logo, analiso que é no entrelaçamento entre a educação das classes regulares, que a educação especial, tendo como foco o AEE e a proposta de educação para todos, em suas dimensões relacionadas às políticas públicas, a formação de professores e as práticas pedagógicas, que se inicia a discussão em torno dos desafios, das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão seja implementado. Dessa forma, o especial e o comum são vistos como dois problemas distintos que “[...] vêm disputando o mesmo espaço: a escola pública.” (Kassar, 1995, p. 27).

Frente a isso, percebo que o AEE vem vivenciando um importante momento, em um contexto favorável para ampliar reformas na educação geral, com novas questões referentes a assegurar uma educação de qualidade aos alunos com deficiência, de organizar e equipar seus estabelecimentos de ensino com as salas de recursos, estimulando dessa forma por parte tanto dos professores como dos gestores de buscarem sua formação inicial e continuada.

Apesar dos avanços conceituais, é necessários reconhecer a necessidade de articulação das políticas e de ações práticas efetivas e integradas entre os setores governamentais que desenvolvem essas políticas, para que os alunos com deficiência, em especial nesta pesquisa, os alunos, público alvo do AEE, tenham acesso aos recursos e equipamentos especiais necessários ao processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Como exposto, a inclusão e a sua modalidade de ensino apresentam-se como um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica. Os determinantes relacionais comportam as interações, os sentimentos, significados, as necessidades e ações práticas; já os determinantes materiais e econômicos viabilizam a reestruturação da escola. Nessa linha de pensamento, a educação inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano: o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educativas, especiais ou não, precisam aprender tendo acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social.

Frente à abordagem que se fez, analisando a importância do Projeto Político Pedagógico – PPP nas escolas apreendeu-se que este documento constitui-se para a diversidade um grande desafio para o sistema educativo como um todo, que deve pensar a aprendizagem não apenas na dimensão individual, mas de forma coletiva. Essa é a função social da escola, relacionar as diferentes formas de interação entre pessoas, escola, família e comunidade. Assim, as crenças, as intenções, as atitudes éticas, os desejos, as necessidades, as prioridades dos alunos com deficiência deverão ser discutidos pela comunidade escolar e inscritos no projeto pedagógico para a diversidade.

Torna-se importante pontuar que a educação inclusiva não se faz apenas por decreto ou diretrizes. Ela é construída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses sendo preciso saber articulá-los. Por ser uma construção coletiva, ela requer mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar, e encaminhamentos necessários ao atendimento das necessidades específicas e educacionais de todas as crianças.

Ela requer ainda uma ação complementar no contexto social por meio de trabalho conjunto com os serviços de apoio da educação especial, que também são responsáveis pela articulação e interface com os diferentes setores: saúde, ação social, justiça, transporte e outros.

Concordamos com Bruno (2006) quando afirma que:

A implementação de um projeto para educação inclusiva que contemple os aspectos do AEE demanda vontade política, planejamento e estratégias para capacitação continuada dos professores do ensino regular em parceria com professores especializados, os gestores e todos os professores das instituições de ensino, visando construir e efetivar uma prática pedagógica que lide com níveis de desenvolvimento e processos de aprendizagem diferenciados, buscando juntos a solução dos conflitos e problemas que surjam nesse processo. (BRUNO, 2006, p. 16).

Perante essa discussão das questões pedagógicas da escola a mesma autora continua pontuando que:

Dessa função social a escola não pode se furtar porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente é inevitável. É um problema pedagógico e curricular, não apenas porque as crianças em uma sociedade atravessada pela diferença forçosamente interagem com o outro no espaço escolar, mas porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. (BRUNO, 2006, p. 18).

A discussão pedagógica analisada acerca do AEE nos documentos orientadores do MEC, enviados para as escolas, tem pontuado a importância dos currículos não estarem apenas centrados na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, com uma pedagogia e currículo que não se limitam apenas a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscam problematizá-las.

Ficou visível que a escola como espaço inclusivo enfrenta inúmeros desafios, conflitos e problemas que devem ser discutidos e resolvidos por toda comunidade escolar. Essas situações desafiadoras geram novos conhecimentos, novas formas de interação, de relacionamentos, modificação nos agrupamentos, na organização e adequação do espaço físico e no tempo didático, o que resulta no benefício de todas as crianças e não apenas aos alunos que possuem deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

Diante da problemática que se fez, é oportuno colocar e concordar com Bruno (2006) que as crianças com qualquer deficiência, “[...] independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, são crianças que têm as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças”.(p.19) Elas têm a possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora, algumas vezes, de forma diferente.

Essa forma diferente de ser e agir é que as tornam seres únicos e singulares. Elas devem ser olhadas não como defeito, incompletude, mas como pessoas com possibilidades diferentes, com algumas dificuldades, que, muitas vezes, se tornam desafios com os quais podemos aprender e crescer, como pessoas e profissionais que buscam ajudar o outro. Neste termos a educação especial torna-se fundamental para toda a sociedade sobretudo por saber respeitar o tempo e o ritmo de cada aluno, não fazendo disso uma barreira, o que realmente importa conforme Lebedeff e Pereira (2005) “[...] é respeitar o direito desse aluno receber uma educação escolar competente e adequada as suas necessidades e potencialidades.” (p. 16).

Mais importante que a caracterização da deficiência, das dificuldades ou limitações é procurar compreender a singularidade da história de vida de cada criança, suas necessidades, seus interesses, como interagem, como se relaciona com as pessoas, objetos e com o conhecimento. É importante que os professores e gestores que estão à frente das escolas estejam abertos e dispostos a realizar a escuta e acolhida dos desejos, das intenções, para interpretar as expressões, os sentimentos, as diferentes formas de ação e comunicação. Para isso, tanto os professores como também toda e equipe gestora da escola necessitam do apoio e cooperação contínua da família para que juntos possam estabelecer estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças.

No próximo assunto desta pesquisa será apresentado o que se observou nas escolas elencadas com relação às Salas de Recursos Multifuncionais, a matrícula dos alunos com deficiência, analisando ainda se o Projeto Político-Pedagógico institucionaliza a oferta do AEE.

## **8.1 A observação da estrutura organizacional das escolas perante o Atendimento Educacional Especializado – AEE**

Costumamos encontrar nosso destino justamente onde nós escondemos para evitá-los.  
(AUTOR DESCONHECIDO)

Mediante estudo, análise e observação percebemos que, a educação tem, nesse cenário, papel fundamental, sendo a escola o espaço no qual se pretende favorecer, a todos os alunos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania.

Sendo assim, a escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo aos mesmos de acordo com suas potencialidades e necessidades.

De acordo com o estudo realizado com as seis escolas públicas do Município de Vicente Dutra, averiguou-se que em todas elas encontram-se alunos com deficiência matriculados abrangendo desde as turmas da educação infantil como também o das séries iniciais e finais do ensino fundamental. Essas matrículas totalizam 12 (doze) alunos que frequentam as classes regulares diariamente, exceto, os dias que alguns deste realizam atendimentos como equoterapia, fonodiologia e libras na APAE do município vizinho de Frederico Westphalen/RS.

Essas escolas possuem o registro, no Censo Escolar MEC/INEP, da matrícula dos seus alunos público alvo da educação especial nas classes comuns como as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais das mesmas.

Verificou-se que em apenas duas escolas das seis observadas possuem Salas de Recursos do Tipo I não contemplando nessas o Tipo II por não possuir alunos cegos. É oportuno colocar que uma terceira escola está em fase de construção do projeto de implantação da Sala de Recursos do Tipo I, sendo visível também algumas alterações e modificações no espaço físico da mesma. Nessas escolas foi possível constatar que por mais que ambas são Salas de Recursos Multifuncionais classificados do Tipo I, as mesmas diferenciam-se entre si pelos ambientes, equipamentos, mobiliários e materiais didáticos/ pedagógicos.

Como foi possível averiguar e de acordo com a Nota Técnica nº. 11/2010, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede pública é efetuada,

[...] sem prejuízo das parcerias da Secretaria de Educação com os demais órgãos responsáveis pelos serviços de saúde, trabalho, assistência e outros que têm por finalidade o acesso a recursos e atendimentos clínicos e terapêuticos, às atividades ocupacionais e de recreação, a programas de geração de renda mínima, entre outros. (BRASIL, MEC, 2010)

Essa Nota Técnica vem ao encontro da justificativa dos múltiplos atendimentos que os alunos oriundos dessas escolas recebem. Isso explica porque nas escolas inclusivas, os alunos são sujeitos de direitos e foco central de toda ação educacional, logo, garantir a sua caminhada no

processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é objetivo primeiro de toda ação educacional.

No que tange o seu funcionamento, as Salas de Recursos realizam os seus atendimentos apenas em um turno, diferenciando-se entre elas, sendo uma funcionando no turno matutino e a outra no turno vespertino. Elas organizaram-se assim, em virtude de seus alunos que recebem o atendimento frequentarem o turno oposto à classe regular e, principalmente, pelas mesmas terem sido liberadas para executarem seus trabalhos pelos seus órgãos fiscalizadores apenas em um dos turnos de funcionamento da escola. Nenhuma dessas escolas, realizam atendimento educacional especializado a alunos oriundos de outras escolas.

Percebemos também, que as escolas públicas geralmente fazem parte de uma rede, o que, as manteve em situação de dependência administrativa, funcional e mesmo pedagógica, limitadas na autonomia e controladas sob mandatos. Tais dificuldades somente poderão ser eliminadas de acordo com Aranha (2004),

[...] por meio da convicção de que a escola precisa mudar, da vontade política de promover mudança e a construção de novas formas de relacionamento, no contexto educacional, levando em conta o potencial e o interesse de cada aluno. Constata-se, portanto, que a construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional: transformações de idéias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico. (ARANHA, 2004, p. 9)

Esse processo de mudança tem um ponto decisivo por onde iniciar, a construção do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola. Com relação ao PPP das escolas, averiguou-se que apenas 4 (quatro) possuem o mesmo, mas em nenhum desses documentos apresentam a institucionalização da oferta do AEE conforme a documentação plausível de acordo com a legislação atinente solicita, incluem-se nesta lista, das quatro escolas as duas que oferecem o AEE.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica, publicado pelo MEC/2009, “[...] o PPP da escola deve contemplar o Atendimento Educacional Especializado como uma das dimensões da escola das diferenças.” (BRASIL, 2009)

A mesma Resolução determina ainda que o PPP da escola deve “institucionalizar a oferta do AEE”, prevendo na sua organização o plano de trabalho do AEE, com as identificações das necessidades educacionais específicas dos alunos, o cronograma dos atendimentos, a definição dos recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas, além dos demais profissionais da educação e das redes de apoio.

A exigência legal do PPP está expressa na Lei nº 9394/96, que em seu art. 12, define, entre as atribuições de uma escola, a tarefa de “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica” deixando claro que ela precisa fundamentalmente, saber o que quer e colocar em execução esse querer, não ficando apenas nas promessas ou das intenções expostas no papel.

É oportuno colocar que a simples aceitação das diferenças e a oportunidade de acesso à classe comum não determinam nem contribuem de forma consistente para a elaboração do projeto pedagógico e não asseguram a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Conforme Godói (2006),

O processo de aprendizagem desses alunos requer modificações. Para isso, faz-se necessária uma análise crítica das relações inter e intra-pessoais vividas na escola, modificações espaço temporais, didático-pedagógicas e organizacionais que garantam a promoção da aprendizagem e adaptação desses alunos ao grupo. GODÓI, 2006, p., 31)

Frente ao pensamento da autora, é possível afirmar que a proposta pedagógica, tem no aluno e nas suas possibilidades o centro da ação educativa. Assim, o processo pedagógico é construído a partir das possibilidades, das potencialidades, daquilo que o aluno já dá conta de fazer. É isso que o motiva a trabalhar, a continuar se envolvendo nas atividades escolares, garantindo, assim, o sucesso do aluno e sua aprendizagem.

O PPP de uma escola conforme Gadotti e Romão (1997) é o instrumento definidor das relações da escola com a comunidade explicitando nele:

[...] quem vai atender, explicita o que se vai fazer, porque se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer. É nele que se estabelece a ponte entre a política educacional, por meio da definição dos princípios, dos objetivos educacionais, do método de ação e das práticas que serão adotadas para favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem da sua demanda. Seu desenvolvimento requer reflexão, organização de ações e a participação de todos os envolvidos na escola num processo coletivo de construção. Sua sistematização nunca é definitiva, o que exige um planejamento participativo, que se aperfeiçoa constantemente durante a caminhada. (GADOTTI E ROMÃO, 1997, p. 26)

A sala de recursos multifuncionais é um espaço para a realização do atendimento educacional especializado de alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma deficiência, temporária ou permanente, compreendida, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em três grupos:

[...] alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica ou aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; alunos que evidenciem altas habilidades/superdotação e que apresentem uma grande facilidade ou interesse em relação a algum tema ou grande criatividade ou talento específico. (BRASIL, 2001)

De acordo com Alves (2006, p. 16) incluem-se, nesses grupos, alunos que enfrentam limitações no processo de aprendizagem devido a condições, distúrbios, disfunções ou deficiências, tais como, autismo, hiperatividade, déficit de atenção, dislexia, deficiência física, paralisia cerebral e outros.

Dos doze alunos matriculados nas classes regulares, apenas sete possuem atendimento nas Salas de Recursos, dividindo-se em seis atendimentos na escola “3E” e um atendimento na “1E”. Dos seis primeiros, três possuem deficiência intelectual e dois apresentam deficiências múltiplas e um, surdez e o da aluno da outra escola apresenta hiperatividade.

As atividades na “3E” são realizadas por uma professora que não possui formação conforme determina, mas procura realizar as suas atribuições dentro dos padrões exigidos, utilizando-se dos poucos materiais oriundos da implantação da sala, mas criou, produziu e confeccionou outros mais, recebendo apoio de toda a gestão escolar. Esses materiais assemelham-se com os da sala de aula regular e não específicos com as deficiências. Os alunos não frequentam todos os dias, ela os atende aleatoriamente conforme o material que organiza, buscando oferecer atendimentos pedagógicos frente as suas deficiências.

Com relação às atividades na sala de recursos com o aluno da “1E”, percebe-se pouca diferença, pois a educadora não concluiu sua formação na área. A diferença encontra-se no conhecimento e no entendimento específico do AEE que a professora da escola “3E” não possui.

Essa elabora, produz e organiza os serviços, os recursos pedagógicos, o número de atendimentos e as estratégias, conseguindo acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos, estabelecendo parcerias com as áreas intersetoriais das quais o aluno recebe atendimento.

Os demais cinco alunos encontram-se matriculados nas classes regulares sem professores formados, distribuídos um na “2E” com deficiência intelectual, um na “4E” com deficiência física, um na “5E” com deficiência intelectual e dois na escola “6E” com deficiências múltiplas.

Realizando uma análise sobre essas práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente com os alunos com deficiência, permite-nos apontar que existem poucos professores com formação para o AEE como também faltam professores com formação em Educação Especial/Inclusiva que trabalhem com alunos incluídos na rede regular. Nesse sentido concordo com Rodrigues (2006) quando coloca que é

[...] consensual a afirmação de que a formação de que dispões os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos detentores de direitos e deveres na chamada sociedade do conhecimento. (RODRIGUES, 2006, p. 168)

Sob esse pensar é visível colocar que não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que o sistema educacional dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento dos alunos.

Realizado a explanação sobre as observações obtidas, será elencado no próximo texto as opiniões dos responsáveis pela Educação Especial tanto em nível municipal como estadual que respondem pela abrangência da 20ª Coordenadoria de Educação, sobre o papel, a função e a fiscalização deste órgão frente à implementação das Salas de Recursos, como também, com relação à formação inicial e continuada dos professores, apresentando ainda a documentação e a organização das escolas para a solicitação desse atendimento em seus estabelecimentos de ensino.

## 8.2 Visualizando a proposta perante os órgãos responsáveis

Quem não pode mudar a própria contextura do seu pensamento, nunca será capaz de alterar a realidade. (AUTOR DESCONHECIDO)

O conceito de inclusão como vimos em sua evolução sociohistórica aponta para a necessidade de aprofundar o debate sobre a diversidade. Isso implicaria em buscar compreender a heterogeneidade, as diferenças individuais e coletivas, as especificidades do aluno e sobretudo as diferentes situações vividas na realidade social e no cotidiano escolar.

Essa discussão passa necessariamente pela reflexão sobre os conceitos historicamente construídos acerca dos alunos com deficiências, cristalizados no imaginário social e expressos na prática pedagógica centrada na limitação, nos obstáculos e nas dificuldades, que se encontram, muitas vezes, ainda presentes na escola.

A inclusão está fundada na dimensão humana e sociocultural que procura enfatizar formas de interação positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades dessas pessoas, tendo como ponto de partida a escuta dos alunos, pais e comunidade escolar.

Essas duas dimensões fazem nosso olhar convergir para o interior da escola, fazendo então surgir a necessidade de se compreender quais seriam as reais dificuldades que os alunos com deficiência, os gestores e professores encontram. Refletindo sobre esse pensar buscou-se nos órgãos competentes e responsáveis pelas escolas pesquisadas, como os mesmos vem auxiliando e trabalhando junto essas escolas perante a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que traz como proposta o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Ambos os REE foram unânimes em relatar que o conceito de educação especial/inclusiva é bastante abrangente, tornando-se importante que “[...] a escola esteja alerta para que não sejam projetadas nas crianças as limitações e as inadequações metodológicas que se configuram, muitas vezes, como dificuldades de aprendizagem ou deficiências do aluno”. Um dos REE relatou que, a escola “[...] deve buscar refletir sobre sua prática, questionar seu projeto pedagógico e verificar se ele está voltado para a diversidade.”

Um dos REE trouxe em suas respostas que “[...] o movimento da inclusão considera necessária uma política pública que tenha como objetivo a modificação do sistema, a organização

e estrutura do funcionamento educativo, e a diversidade como eixo central do processo de aprendizagem dos alunos.”

Concordamos com os mesmos, pois, apesar desse avanço conceitual, é necessário reconhecer a necessidade de articulação das políticas e de ações práticas efetivas e integradas entre os setores governamentais que desenvolvem essas políticas, para que as pessoas com deficiência tenham acesso aos recursos e equipamentos especiais necessários ao processo de desenvolvimento e aprendizagem no âmbito da educação.

Com relação aos seus compromissos e trabalhos perante a Política de Educação Especial um dos REE apresentou que estão incentivando a “formação de professores”, estão realizando a “aquisição de equipamentos e materiais didáticos específicos para organização das escolas para a inclusão educacional”, como também, “disponibilizando recursos financeiros para que as escolas que elaboram projetos solicitando adaptação de prédios escolares para acessibilidade”, destacando-se ainda a “implementação dos Programas desenvolvidos pelo MEC.”

O segundo REE apresentou acentuada preocupação, mas encontram-se com “cortes de gastos”, o que vem inviabilizar muitos dos recursos e serviços que seriam essenciais as escolas e alunos. O mesmo colocou que “[...] durante o ano foram realizadas formações para todos os professores da rede, mas não foi abordado temas específicos que viessem viabilizar o trabalho tanto na sala de recursos como também, nas classes regulares”.

Um dos REE escreveu que “[...] avanços vêm sendo feitos na construção e na efetivação de políticas públicas inclusivas, mas o empenho dos órgãos governamentais e não-governamentais precisa continuar e ser acelerado”.

Ambos deixaram transparecer nos escritos que estão preocupados com o aumento de matrículas de alunos com deficiência e que a implementação de um projeto para a educação inclusiva é uma tarefa coletiva que demanda vontade política dos gestores e serviços responsáveis pelos órgãos competentes.

Percebe-se que os REE possuem muito conhecimento sobre a temática elencada. Um dos REE colocou que antes de ser implantada a sala de recursos, houve um grande envolvimento por todos, tanto da escola como por parte do órgão competente. Este mesmo coloca que:

Foi um trabalho de pesquisa e ação, onde estudamos, realizamos debates, avaliamos e planejamos estratégias conjuntas com os professores tanto da educação especial como os

da classe regular, além também de toda a comunidade escola. Poucos tinham a noção do que estava por acontecer, mas estávamos todos engajados. (REE, 2014)

O que é visível na respostas dos dois, é a carência de educadores com formação específica e a troca contínua de educadores nestas salas de recursos desde a sua implantação.

Por esse motivo os dois órgão REE pesquisados apontaram que é importante e imprescindível pensar na formação tanto inicial como continuada dos educadores que atuam direta ou indiretamente com o público alvo do AEE, levando esse comprometimento até as universidades para que as mesmas desenvolvam e alterem seus currículos, voltando o olhar para os deficientes.

Mediante as Diretrizes Operacionais e a Política Nacional de Educação Especial, o professor de AEE é um profissional que atua sobre as peculiaridades dos alunos, provendo recursos, meios, equipamentos, linguagens e conhecimentos que os apoiam no acesso e participação no ensino comum.

Em virtude desta contextualização que ambos os REE tem conhecimento, um dos REE descreveu que para diminuir as trocas de educadores nas salas de recursos e aumentar a oferta de professores para atuarem nas mesmas vem realizando “concursos públicos”, ofertando vagas para esta área a fim. Mesmo assim, o mesmo salienta que faltam profissionais para atuarem nessas salas como também desenvolverem atividades com esses alunos nas salas regulares de ensino.

Na sequência os mesmos responderam de que maneira as escolas deveriam se organizar, apresentar ou efetuar para realizarem a solicitação de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais em seus estabelecimentos de ensino. Nesta resposta ambos os REE escreveram que as escolas deveriam se organizar com base nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, instituídas pelo CNE, que orientam quanto a sua institucionalização no Projeto Político Pedagógico.

Para tanto segundo as respostas obtidas dos REE as escolas deverão “[...] contemplar a matrícula dos alunos no AEE, a elaboração do Plano de atendimento aos alunos, o professor com formação específica e demais recursos e serviços específicos.” Um dos questionários trás como complementação a essa resposta que as escolas precisam:

Desenvolver atividades que efetivamente respeitem a condição humana em sua complexidade e que priorizem uma cultura inclusiva consoante com uma sociedade mais

justa e solidária, na qual possa haver lugar para todos, efetivando mudanças nas práticas pedagógicas e de acessibilidade, adotando uma pedagogia interativa e interdisciplinar que estimule as potencialidades dos alunos. (REE, 2014)

É possível concordar com os REE mediante o exposto que torna-se necessário que as escolas se modifiquem para atender a toda e qualquer diversidade, para acomodar todas as crianças independentemente de suas condições social e cultural e suas características individuais, o que representa o maior desafio para os sistemas escolares. O desafio que confronta a escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas com sucesso, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas.

Após a efetivação da implantação das salas de recursos nas escolas compete a estes órgão a fiscalização para averiguar possíveis desvios como também utilizações inadequadas tanto dos recursos como dos materiais específicos para o AEE.

De acordo com as duas respostas obtidas dos REE é possível apresentar que além de implementar a legislação atinente ao AEE, encontram-se entre as principais atribuições e funções destes órgãos,

[...] a elaboração, atualização e normatização do currículo da educação básica; propor diretrizes e normas pedagógicas; identificar, selecionar, elaborar e especificar materiais e recursos pedagógicos; prospectar, avaliar e definir tecnologias para uso pedagógico; implementar e gerenciar as ações educacionais na rede; dimensionar e definir o perfil do Quadro do Magistério; articular o desenvolvimento do Quadro do Magistério com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores; analisar e avaliar os resultados do ensino e propor medidas para correção de rumos e aprimoramento. (REE, 2014)

Cabe ainda a esses órgãos de educação conforme o um dos REE “[...] avaliar as demandas oriundas das escolas da rede no que se refere à organização e autorização de abertura de salas de recursos para a realização do atendimento educacional especializado.

O mesmo REE continua afirmando que nestas salas, das quais eles fazem a fiscalização e avaliação os alunos podem ser atendidos “[...] individualmente ou em pequenos grupos, sendo que o número de alunos por professor no atendimento educacional especializado deve ser definido, levando-se em conta, fundamentalmente, o tipo de necessidade educacional que os alunos apresentam.

Ambos os REE, colocaram que as principais denúncias que os mesmos recebem, vem ao encontro da utilização inadequada dos materiais (jogos, computadores, equipamentos, etc...). Isso

acaba ocorrendo pela falta de conhecimento específico de sua utilização e manuseio dos equipamentos segundo os mesmos. Os mesmos colocaram que são raras as visitas a estas salas de recursos, comunicando-se com estas escolas por meios eletrônicos ou em conversas com os diretores das escolas.

Percebe-se por meio das respostas que para constituir uma política de desenvolvimento inclusivo nas escolas e prover recursos para o atendimento educacional específicas para todos o alunos (público alvo ou não) é essencial a alteração do modelo de financiamento da educação especial tradicionalmente voltado às instituições especializadas, com base no quantitativo de alunos atendidos.

É notório que o Brasil, nos últimos anos, avançou na elaboração e na implementação de ações intersetoriais, baseadas na concepção de que a inclusão social das pessoas com deficiência se dá na medida em que as políticas de educação, saúde, assistência social, transporte, trabalho, cultura, desporto, dentre outras, articulam-se para atender efetivamente às especificidades deste público.

A educação inclusiva vem se tornando uma realidade cada dia mais desafiadora para os sistemas de ensino brasileiros, pois o direito à educação não se configura apenas pelo acesso, materializado na matrícula do aluno junto ao estabelecimento escolar, mas também pela sua participação e aprendizagem ao longo da vida.

Neste sentido, há um conjunto de ações voltadas para os alunos, pais, professores, gestores escolares e formadores docentes, com a finalidade de solidificar e ampliar as condições necessárias para garantia do direito à educação.

Mediante esta apresentação de ideias e respostas é possível confirmar que o sistema educacional encontra-se em processo de intensa transformação. Concordamos com Rodrigues (2006) quando relata que

[...] a escola mudou, os estudantes mudaram, as comunidades exigem mais participação e os professores devem estar preparados para enfrentar o cenário educacional. Contudo, ainda não existe clareza sobre o que é necessário para este preparo, qual é a sua essência e seu fundamento. Já está claro que a diversidade existente na sala de aula hoje não permite mais rigidez da ação docente, apoiada no uso de metodologias de ensino tradicionais e centradas na professora. (RODRIGUES, 2006, p. 230)

Logo, ficou visível que existem problemas a serem resolvidos pelo sistema educacional. Mas existe também a necessidade e a possibilidade de conseguir uma escola inclusiva. Assim sendo, a sustentação de um projeto escolar inclusivo que contemple o AEE implica necessariamente mudanças nas propostas educacionais da maioria das escolas.

Discutir e propor alternativas para a consolidação de uma escola inclusiva é direito e dever de todos os que acreditam que a escola é o local privilegiado, e muitas vezes único, onde, de fato, os sujeitos possam aprender e ter reconhecidos e valorizados os seus conhecimentos.

Para finalizarmos a contextualização será apresentada a posição e opiniões dos gestores participantes. Nesta parte foi abordado o que as escolas esperam da Política de Educação Especial, como vem ocorrendo à implementação das Salas de Recursos ou se as mesmas já possuem, quais as possíveis mudanças podem surgir com a implementação, à matrícula dos alunos público alvo do Atendimento, as atividades pedagógicas e as avaliações perante os alunos com deficiência na escola. Logo, neste texto serão confrontados as opiniões dos diretores, vice-diretores e dos coordenadores pedagógicos.

### **8.3 A realidade das escolas perante o Atendimento Educacional Especializado – AEE**

É o esforço constante e determinado que quebra a resistência, e varre todos os obstáculos. (CLAUDE M. BRISTOL)

A inclusão como visualizado até aqui, é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. A transformação da escola não é, portanto, uma mera exigência da inclusão escolar de pessoas com deficiência. Assim sendo, ela deve ser encarada como um compromisso inadiável pelas escolas, que terá a inclusão como consequência.

Baseando-se nas legislações e publicações pode-se dizer que o Atendimento Educacional Especializado - AEE trata-se do atendimento que é necessariamente diferente do ensino escolar e que é indicado para melhor suprir as necessidades e atender às especificidades

dos alunos com deficiência. Ele inclui, principalmente, instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo.

Portanto, esse atendimento conforme SEED/MEC (2007) “[...] não substitui a escola comum para pessoas em idade de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental (dos 7 aos 14 anos) e será preferencialmente oferecido nas escolas comuns da rede regular. (p. 3) .Diferente de outros cursos, o AEE é tão importante que é garantido pela Constituição Federal.

O Atendimento Educacional Especializado é uma inovação que provoca rupturas no modelo conservador de educação especial, porque se constitui em um serviço que complementa o ensino comum oferecendo suporte para a aprendizagem do aluno, o que pode favorecer sua permanência na escola comum. A ousadia dessa proposta reside na possibilidade de convidar os professores a romperem com concepções negativas sobre as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência investindo no potencial de aprendizagem delas.

A educação inclusiva garante o cumprimento do direito constitucional indisponível de qualquer criança de acesso ao ensino, já que pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam às diferenças entre os alunos, sem discriminações, beneficiando a todos com o convívio e crescimento na pluralidade.

Buscando compreender e entender a realidade das escolas do município em questão, frente à abordagem que se fez, foram convidados 18 (dezoito) gestores envolvendo nesta pesquisa os 6 (seis) diretores, os 4 (quatro) vice-diretores e os 6 (seis) coordenadores pedagógicos e mais, os 2 (dois) Responsáveis pela Secretaria de Educação Especial de abrangência da pesquisa. Estes dois últimos empenharam-se respondendo e dialogando com a pesquisadora. Dos 16 (dezesseis) gestores restantes convidados, participaram apenas 13 (treze), totalizando 72% dos indivíduos. Não devolveram os questionários 2 (dois) diretores e 1 (um) vice-diretor. Logo, a pesquisa teve uma abstenção de 28% por parte dos participantes.

Ao observar e analisar as respostas dos envolvidos sobre o que a escola espera em relação à Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que traz como proposta o AEE, percebeu-se maior expectativa entre os coordenadores pedagógicos.

Todos foram unânimes em colocar que possuem um conhecimento breve sobre a temática, que as escolas já receberam livros, e demais materiais alusivos a mesma. O que esses gestores esperam mediante suas respostas conforme coloca “4C” é de “[...] organizar a escola

para essa implementação da política de promoção e acesso com qualidade, atendendo a todos os alunos tanto da sala de recursos como na sala regular sem nenhum tipo de discriminação.”

O “2C” complementa afirmando que “[...] buscamos diariamente evitar atitudes preconceituosas, respeitando as diferenças como fator na escola de enriquecimento do processo educacional.” Observando os seus escritos é possível afirmar que todos os coordenadores ao mesmo tempo em que estão ansiosos com a proposta, sentem-se inseguros por não conhecerem a fundo o seu funcionamento e de possuírem em seus estabelecimentos de ensino poucos professores com formação específica nesta área específica.

Averiguou-se a preocupação do “4C” quando afirma que “[...] vem aumentando a matrícula de alunos com deficiência na escola pública de educação básica, e que nós devemos elaborarmos projetos plausíveis para atendê-los nas salas regulares sem possuir o saber necessário.” Essa preocupação se iguala a de todos os vice-diretores. Acredito que a preocupação deles vem ao encontro de que a realidade do crescimento dos números referentes à ampliação das matrículas designadas pelo MEC como inclusivas, não suscita a construção de novas formas de ação, mas a reprodução pelos professores de atividades que não permitem os alunos com deficiência realizarem novas experiências.

Com relação aos diretores, esses se mantiveram mais firmes e questionadores. A “3D” colocou que “[...] Nós não temos condições de dar conta desses alunos, já sentimos dificuldades de trabalhar com os outros que são muitos. Os professores tem muita aula, e dão muita aula, não dá tempo de trabalhar com esses alunos.”

A fala dessa diretora aponta a grande realidade da maioria das escolas e professores, elencando problemas como o número desproporcional de alunos sem deficiência com os que possuem, os tempos e as rotinas, as condições de trabalho dos docentes, entre outras coisas. Indiretamente, refere-se aos modos de organização da escola, bem como as suas condições de trabalho. Concomitante a isso, Soares (2012) coloca que:

A implementação das proposições legais e pedagógicas para o atendimento escolar aos alunos com deficiência articula-se às atuais formas de organização do sistema educacional, contrastando com as condições de trabalho que nem sempre correspondem às prescrições oficiais que levariam a cabo tais propostas.(SOARES, 2012, p. 95)

O mesmo “3D” ainda continua colocando sobre a Política de Educação Especial questionando além da pesquisa instancias superiores. [...] Vocês acreditam que quem faz esse tipo de lei está preocupado, pensando se os professores vão conseguir ensinar e se os alunos aprendem ou não aprendem?”. Perante essa resposta ficou visível à desconsideração do Estado quanto às formas de encaminhamento dados a questão no contexto da escola. Buscando respostas plausíveis a este diretor procurou-se argumentos nos documentos preparatórios da Conferência Brasileira de Educação (CONAE), que ocorreu em Brasília para a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) para a próxima década (2011-2020).

Conforme a análise referida, os princípios de justiça social, educação e trabalho, inclusão, diversidade e igualdade perpassam todo o documento acima citado, sendo o eixo VI transversal aos demais cinco eixos constitutivos da Conferência, a qual, tendo como meta a discussão de um plano decenal que vise à construção de um sistema articulado de educação, “apregoa a mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação na perspectiva inclusão, da igualdade e da diversidade” e a “sistematização de propostas para políticas de Estado” que expressem a efetivação do direito social a educação.

Entretanto, e contrapondo-se a essa opinião o “2D” aponta que essa lei vem ao encontro da construção de uma escola cidadã, onde encontram-se nelas uma verdadeira representação do grupo social que está fora da escola.

Percebemos que o processo de transformação da escola em um espaço inclusivo atendendo as normativas do AEE apresenta-se lento e exige rupturas com os modelos pedagógicos vigentes. Visualizamos também que em muitas escolas os alunos lutam para aprenderem as mesmas coisas do mesmo jeito dos demais, esses acabam por levar um tempo indeterminado, sem que esses conhecimentos lhes possibilitem construir habilidades e competências para a vida.

Logo, concordamos com o “1V” que almeja esta nova modalidade de ensino que tem como função “[...] complementar ou suplementar a educação dos nossos alunos com deficiência, respeitando o seu tempo e ritmo, no turno inverso, possibilitando assim, a sua convivência com os demais.

Com relação à implantação das salas de recursos nos estabelecimentos de ensino, complementando as informações apresentadas conforme o roteiro de observações, averiguou-se

apenas duas salas de recursos prestando atendimento educacional especializado. Estas foram implantadas apenas nas escolas “1E” e “3E”. Analisando os questionários apenas destas duas escolas percebeu-se divergências nas respostas entre a equipe gestora das mesmas escolas. Isto é, enquanto o coordenador e o vice-diretor da “3E” apoiavam e constituíam os processos necessários para a implantação da sala de recursos, o diretor da mesma manteve-se contra, concordando somente por ser em caráter experimental, mas que vem funcionando a 2 (dois) anos.

Contrapondo-se a isso, verificou-se que na “1E” todos se empenharam, tendo envolvimento e participação inclusive dos pais, quando a escola necessitou de comprovação de exames e diagnósticos conforme resposta do “1C”.

Sendo assim, é essencial que se continue dando apoio institucional às iniciativas educacionais inclusivas, até que elas possam ser de fato consideradas como parte dos projetos políticos pedagógicos das escolas, em qualquer esfera, e não mais tidas “[...] na condição de projetos experimentais isolados e à parte dos projetos das instituições educacionais como um todo”. (BRASIL, 2007, p. 43).

Nas demais escolas, como é o caso da “2” o “2D” transcreveu que estão estudando a implementação de uma sala de recurso e que também já foram contemplados com um verba em dinheiro de um outro projeto elaborado com uma professora especialista em educação especial, para ser utilizada na acessibilidade da mesma.

Com relação às escolas “4”, “5” e “6”, nenhuma manifestou intenção em implementar a proposta de atendimento em sua escola, pois, seus alunos deficientes no turno contrário frequentam a APAE do município de Frederico Westphalen. A escola “6”, era a única que até este ano nunca teve matriculado e/ou frequentando alunos com deficiência, mas precisou realizar adequações na acessibilidade da mesma quando ingressou no corrente ano um aluno deficiente físico.

Analisando as respostas é possível perceber e concordar com Lebedeff e Pereira (2005) que:

As resistências para as mudanças e a aceitação da diferença nem sempre são conscientes ou manifestas, mas estão presentes nas entrelinhas, no comportamento não verbal ou verbal dos participantes envolvidos no processo. Daí a importância da estratégia de criar um espaço no qual as modificações na escola sejam introduzidas após as discussões com toda e equipe da escola. (LEBEDEFF E PEREIRA, 2005 p. 307)

Observando assim, é possível descrever que essa proposta trata de um movimento que demanda uma profunda mudança no meio escolar, especialmente na filosofia das escolas. Logo, a proposta de implementação dessa política necessita estar representada em todos os escalões da escola. Assim sendo contata-se que a educação inclusiva na perspectiva do AEE representa ainda segunda as mesmas autoras “[...] um paradigma que revoluciona a educação e compreende um processo que exige um amadurecimento de ideias, das percepções dos sentimentos e investimentos [...]” (p. 304)

Com relação às possíveis mudanças que essa proposta possa trazer as escolas mediante a implementação do AEE, novamente todos os coordenadores expressaram suas opiniões positivamente sobre o assunto.

Quanto aos diretores e vice-diretores, observou-se e analisou-se rejeição, medo, conflito e dificuldades em compreender e aceitar o processo. Com relação a esses profissionais percebe-se que a grande angústia seja entender que todos os alunos têm “[...] especificidades próprias devendo, portanto, ser objeto de uma atenção e respeito que os contemple [...]” (MARITNS, 2010, p.84), como únicos, mas, socialmente interativos. É, sobretudo, na educação desses alunos que esses gestores necessitam incrementar, a todos os níveis uma ação educativa de intervenção e de apropriação do conhecimento.

No que tange a opinião dos coordenadores é visível em todas as 6 (seis) escolas que estes profissionais estão engajados na expectativa de mudanças. Colocam que não possuem todas as informações cabíveis, mas estão pensando no conjunto, no resultado que essas mudanças representam para as suas escolas. Isso é visível conforme a resposta do “2C que:

Acredito que essa mudança venha ao encontro da necessidade de nossa escola, pois, irá integrar ainda mais a comunidade escolar onde todos seremos parceiros na inclusão, desenvolvendo dessa forma um processo de ensino e aprendizagem num ambiente mais flexível, tendo como objetivo os alunos, suas diferenças e não o que determinam as burocracias (notas).

A coordenadora da “4E” colocou que a efetivação dessa política fez as escolas montarem seus “quebra-cabeças”, juntando todas as peças necessárias, “importantes e singulares serem entrelaçadas”. Essas mudanças que podem surgir conforme a “3C” vem ao encontro,

[...] dos pressupostos da Educação Inclusiva, na qual, as barreiras que vivenciamos em nossas escolas como as arquitetônicas, de comunicação e informação, serão superadas, estabelecendo um único sistema de ensino que valoriza e reconhece as diferenças, rompendo com a ideia de padronização e classificação.

É preciso ressaltar que a construção e o trabalho a ser realizado na implementação dessa política será uma tarefa árdua e que depende do empenho de todos os professores e gestores que nela atuam, de constantes avaliações acerca das ações efetuadas, da reflexão sobre as concepções de ensino, de aprendizagem e do potencial e da formação continuada dos professores.

De modo a apresentar de maneira rápida e fácil de visualizar a matrícula de alunos público alvo do AEE, organizou-se um quadro descrevendo os resultados obtidos.

Quadro 2 - Relação de matrículas dos alunos público alvo do AEE matriculados nas escolas públicas do município de Vicente Dutra/RS.

<b>Escolas</b>	<b>Matrícula Sim/Não</b>	<b>Ensino Regular</b>	<b>Sala de Recursos Multifuncional</b>	<b>APAE</b>	<b>Deficiências</b>
<b>1</b>	Sim	1	1	-	Hiperatividade
<b>2</b>	Sim	1	-	1	Deficiência Intelectual
<b>3</b>	Sim	6	6	-	3 - Deficiência Intelectual; 2 Deficiências Múltiplas 1 Surdes
<b>4</b>	Sim	1	-	-	Deficiência Física
<b>5</b>	Sim	1	-	1	Deficiência Intelectual
<b>6</b>	Sim	2	-	2	2 Deficiências Múltiplas

Fonte: Questionário dos gestores 2014

Conforme o quadro traz em todas as escolas encontra-se alunos matriculados, totalizando 12 (doze) alunos, esses recebem atendimentos conforme descrito nas classes regulares, nas salas de recursos multifuncionais, classificadas do tipo I, como também, na APAE do município de Frederico Westphalen conforme já relatado.

Com relação aos atendimentos prestados a esses alunos nos estabelecimentos de ensino pesquisados, observou que das duas escolas que possuem salas de recursos, apenas em uma delas

o professor está em formação na área específica não os tendo concluído. Vislumbrando essa problemática, observou-se que conforme relata a “2C” “[...] a inclusão qualificada depende do trabalho realizado nas diferentes salas de atendimento.” Logo, conforme essa coordenadora expõe, não há como prescindir o trabalho de apoio especializado efetivo e concreto durante as atividades desenvolvidas tanto na classe regular como no AEE, do que o trabalho do professor que busca informações de acordo com o que encontra em sua escola sem o conhecimento específico na área.

Sob essas atribuições, as respostas foram diferenciadas, e em muitas delas foram encontrados resultados que não vinham ao encontro da pergunta. Muitos afirmaram que esse professor que atende na sala de recursos “precisa auxiliar no trabalho que o aluno não consegue acompanhar na classe regular”. Em outras respostas, principalmente encontradas na dos vice-diretores, visualizou-se que para eles, esses professores “possuem muito tempo vago, atendendo ao um número reduzido de alunos, enquanto os demais encontra-se com suas salas lotadas”.

Não nos surpreendem estas repostas pelo fato desta proposta de trabalho ainda encontrar-se a passos lentos em nossas escolas, e também, pelo motivo das mesmas não possuírem em seus quadros formadores professores e/ou profissionais com formação para exercer tal função.

O AEE, entendido, equivocadamente, como sinônimo de escolarização realizado pelas escolas, vem alimentando práticas educacionais direcionadas a alunos com deficiência, bem como a formação de professores de educação especial especificamente para atuarem nessas escolas. Tal concepção decorre de um pensamento hegemônico de que as pessoas com deficiência não eram capazes de aprender, o que resultou e provocou a existência de um sistema paralelo que impedia a inclusão escolar dos alunos nas escolas regulares de ensino.

Nessa perspectiva, o desafio perante as respostas obtidas é uma transformação buscando a mudança na gestão da educação, fazendo chegar até eles à aplicação da legislação de maneira efetiva, fazendo com que entendam que o AEE diferencia-se substancialmente da escolarização. Que o mesmo é oferecido em horário oposto à escolarização justamente para que os alunos possam frequentar as turmas do ensino regular. Estas salas constituem um ambiente adequado e desafiador para o desenvolvimento da socialização e construção do conhecimento. Cabe ressaltar

a necessidade de que o AEE se dê em interface com o trabalho desenvolvido na sala de aula regular.

Visualizando as atividades pedagógicas, os coordenadores foram seguros ao apontar que esses alunos necessitam contar com as atividades mais “ricas”, “variadas” e “de acordo com as necessidades que os alunos apresentam”. Em resposta do “2D” fica visível algumas mudanças no modo de ver e pensar essa proposta. O mesmo coloca que “[...] nenhuma escola pode excluir um aluno alegando não saber como atuar com ele ou justificando não ter professores capacitados. Toda escola deve organizar-se para oferecer educação de qualidade para todos.”

O mesmo relatou que na sua escola,

[...] estão estudando a implantação da sala de recursos, mas já solicitou ao órgão responsável um professor com formação para o AEE conforme determina a política para que as atividades pedagógicas e a avaliação sejam realizadas corretamente, respeitando os alunos e suas necessidades e habilidades. (“2D”, 2014)

Averiguou-se mediante os participantes que, ao matricular alunos com deficiência, a primeira providência que a direção deverá tomar será comunicar-se com os órgãos competentes, solicitando a capacitação de seus professores e demais elementos da comunidade escolar. Logo, a forma como a escola vai desenvolver o currículo com esses alunos vai depender de sua proposta pedagógica.

É importante ter a clareza de que o que faz a diferença na educação dos deficientes não é unicamente se a escola possui ou não AEE, mas sim a excelência de seu trabalho. Portanto, o mais importante é que a escola tenha um programa pedagógico que atenda às necessidades do aluno, que ofereça capacitação para a comunidade escolar, que busque parcerias e que tenha em seu quadro de profissionais todos os elementos necessários para o desenvolvimento do trabalho, de forma a educar seus alunos fazendo com que se sintam parte da escola e do meio social.

Sobre esse pensar, verificou-se que no que tange a avaliação desses alunos todas as respostas foram iguais “não diferenciando-as”. Justificando as suas respostas, os mesmos argumentaram que não possuem informações suficientes e que necessitam respeitar normas determinadas pelo sistema educacional.

Sob essas respostas procuramos nos escritos de Carvalho (2011) que aborda a questão da avaliação neste sistema. A mesa pontua que, a

Garantia da qualidade do atendimento educacional oferecido aos deficientes e para os alunos em geral, pode ser considerada, pois, como um desafio. Como ainda não utilizamos, em todo o país, os mesmos indicadores de qualidade para as respostas educativas de nossas escolas, este desafio desdobra-se em vários outros, relacionados com a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Em geral é muito subjetiva e tem sido, predominantemente, utilizada, como instrumento de poder, de estigmatização, afetando os alunos [...] (CARVALHO, 2011, p. 107)

Concordamos com a autora, pois, na escola a qualidade deve passar pelo sucesso de todos os alunos, na medida em que for capaz de aprender a aprender e a aprender a fazer.

Ainda segundo Luckesi (1990) a avaliação dos alunos com deficiência deve se caracterizar como um instrumento capaz de,

estabelecer as condições de aprendizagem do aluno e sua relação com o ensino. Seus procedimentos devem permitir uma análise do desempenho pedagógico, oferecendo subsídios para o planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino que permitam alcançar o objetivo determinado pelo professor em cada conteúdo específico. (LUCKESI, 1990, p.72)

A maior parte dos participantes desta pesquisa identificam problemas específicos na avaliação da educação especial, embora algumas apontem o descaso do Estado para com todo o Sistema de Ensino e a falta de profissionais qualificados para avaliar as diferenças e a equivalência com o ensino comum.

A simples aceitação das diferenças e a oportunidade de acesso à classe regular ou no AEE não determinam nem contribuem de forma consistente para a elaboração do projeto pedagógico e não asseguram a inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Visualizando a proposta pedagógica, frente às atribuições do AEE, essa primeira tem no aluno e nas suas possibilidades o centro da ação educativa. Assim, o processo pedagógico é construído a partir das possibilidades, das potencialidades, daquilo que o aluno já dá conta de fazer. É isso que o motiva a trabalhar, a continuar se envolvendo nas atividades escolares, garantindo, o sucesso do aluno e sua aprendizagem.

Com relação às atividades, as ações como também os estudos que vêm sendo realizado perante o Projeto Político Pedagógico frente à proposta do AEE nas escolas analisadas, obteve-se por meio das respostas dos gestores poucas iniciativas e trabalhos voltados para essa proposta.

Alguns coordenadores pedagógicos manifestaram-se sobre o que tinham de propostas. Outros apresentaram nas respostas o que desejariam que fosse como o caso do “1C” que afirma dizendo que o conteúdo e as atividades no PPP devem levar em conta “[...] o princípio da aprendizagem significativa: atividades que partam de experiências positivas para os alunos, dos interesses, dos significados e sentidos por eles atribuídos.” Para isso, há necessidade segundo o “6C” de cooperação e troca com a família, que informa sobre os gostos, preferências, rejeições, vivências e informações que o aluno possui.

Conforme já mencionado apenas 4 (quatro) escolas, possuem o PPP, mas nenhuma delas apresenta a proposta do AEE. Os gestores deixaram transparecer em algumas de suas respostas que projeto pedagógico para a diversidade se constitui em um grande desafio para o sistema educativo como um todo, que deve pensar a aprendizagem não apenas na dimensão individual, mas de forma coletiva. Essa é a função social da escola, manifesta nas formas de interação entre pessoas, escola, família e comunidade. Assim, as crenças, as intenções, as atitudes éticas, os desejos, as necessidades, as prioridades dos alunos com necessidades educacionais especiais deverão ser discutidos pela comunidade escolar e inscritos no projeto pedagógico para a diversidade.

O que se percebe é que estes gestores tem conhecimento da importância da constituição de um PPP com uma proposta de atendimento especializado, mas não o fazem ou não a desenvolvem por falta de conhecimento e informação sobre o tema.

Conforme a legislação o PPP, trata-se de um projeto com ações integradas de atenção, cuidado e educação, cabendo à instituição educacional tomar iniciativa e reunir as ações de saúde e seguridade social que atendam às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem. Para que se avance nesse sentido, é necessário que as escolas se organizem para formular uma política educacional inclusiva elaborando um projeto pedagógico que ultrapasse a visão assistencialista de educação compensatória.

A partir desse princípio, é fundamental compreender a importância e a necessidade da formulação de projetos pedagógicos que enfatizem a formação humana, o respeito mútuo, as competências e a promoção da aprendizagem, contemplando as deficiências e necessidades específicas de todos os alunos.

A implementação de um projeto para educação inclusiva demanda vontade política, planejamento e estratégias para capacitação continuada dos professores do ensino regular em parceria com professores especializados, dirigentes e equipe técnica dos órgãos responsáveis pelas escolas, visando construir e efetivar uma prática pedagógica que lide com níveis de desenvolvimento e processos de aprendizagem diferenciados, buscando juntos a solução dos conflitos e problemas que surjam nesse processo.

Visualiza-se também pelas contradições encontradas entre as respostas e os contrastes perante as legislações e os Responsáveis pela Educação Especial a utilização da Dialética como abordagem filosófica na escrita da pesquisa, baseando-se em suas relações, diálogos, colocações e significado, conseguimos visualizar as discrepâncias na realidade vivenciada nas escolas.

Pelo testemunho dos gestores envolvidos, é oportuno afirmar que para a obtenção do ideário da educação inclusiva que traz como proposta o AEE, há de atentar para a formação docente inspirada em princípios da educação para a diversidade, voltando o olhar no outro e no respeito as suas diferenças. Outra prerrogativa está centrada na preocupação acerca da carência da formação tanto inicial quanto continuada, no que tange os cursos de formação de professores.

Mediante análise, devemos, ainda, considerar que o professor, como um verdadeiro agente de mudança, deve ter sempre em mente a responsabilidade social que o cargo lhe confere a participar decisivamente do esforço da inclusão. A inclusão educacional por meio da proposta do Atendimento Educacional Especializado – AEE é, certamente, o caminho definitivo para que deixemos de ser uma sociedade que exclui e passemos a ser uma sociedade justa, como bem aponta o preâmbulo de nossa Constituição.

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a pesquisa tenha partido com um objetivo a ser cumprido, o resultado às vezes não pode ser antecipado ou concluído. As considerações que seguem resultam das relações entre a teoria e a prática experienciada no transcurso deste estudo.

Durante a investigação e tentando encontrar respostas aos objetivos propostos a pesquisa em questão, buscou-se analisar como o Atendimento Educacional Especializado - AEE estava sendo realizado e implementado nas escolas públicas do município de Vicente Dutra/RS tendo em vista as Políticas Públicas de Educação Especial. Em vez de tentar desenhar uma nuvem enquanto o vento sopra, procuramos identificar no processo os fatores que relacionam-se com o objetivo norteador.

Assim sendo, estudou-se a legislação atinente a Educação Especial e a Educação Inclusiva, e nestes, vários conceitos foram obtidos e analisados a partir de autores e experiências durante a pesquisa.

Averiguou-se que a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os alunos, na qual, todos precisam aprender juntos, sempre que possível, levando em consideração suas dificuldades e diferenças, em classes heterogêneas. Verificou-se também que, a inclusão depende, contudo conforme Stabius (2003) “de uma disponibilidade dos envolvidos para enfrentar as inovações”. (p. 27). Logo, percebeu-se que a educação especial é dinâmica e seus movimentos apresentam-se singulares, por esse motivo a educação inclusiva é uma ação que necessita do comprometimento de todos os que fazem parte dos sistemas de ensino.

Para buscar fechar essa digressão conceitual é oportuno apontar conforme publicações e documentos oficiais referidos<sup>14</sup>, que a educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento e no respeito à diversidade humana, na crença, na necessidade de produção de ações afirmativas, nas relações da sociedade com os segmentos populacionais historicamente excluídos, como condição de construção de uma sociedade mais igualitária. Nesse contexto, notou-se que a educação inclusiva, como proposta política e pedagógica, organiza-se como educação para a diversidade e

---

<sup>14</sup> Ver Política Nacional de Educação Especial, 2008; Ensaio pedagógicos: Educação para a diversidade (MEC, SEESP, 2005,2006)

envolve a transformação do sistema educacional de forma a contemplar as necessidades de todos que ocorrem ao sistema escolar.

Foi oportuno discutirmos os conceitos e as concepções sobre as políticas públicas. Logo, pontuar sobre elas foi uma condição para compreender seu significado, sentido, amplitude e mediações necessárias para a efetivação do direito à educação.

Os autores que dialogaram nesta pesquisa sobre as políticas públicas compartilharam do entendimento de que as políticas são pensadas para um contexto idealizado. Mediante a pesquisa foi possível concordar que a política pública relaciona-se com a vida cotidiana de cada indivíduo na sociedade.

A maioria dos documentos referentes às políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva presente nesta pesquisa apresentaram como princípios o direito do aluno com deficiência à educação, ao acesso e permanência na escola, a formação e qualificação dos professores, currículo, métodos, recursos, organizações e infraestrutura adequada para constituir uma educação satisfatória.

Mesmo sabendo que há interferência, controle, supervisão e avaliação de organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, também o consentimento por parte do Estado, continuamos desejando e almejando novas políticas, caminhos e ações promissoras, coerentes e transformadoras dos sistemas educacionais inclusivos, onde a escola seja um espaço fundamental na valorização da diversidade e garantia da cidadania de cada um que, em momentos, apresenta limitações, mas em outros, muito potencial e habilidade.

Conseguimos identificar, conceituar e fundamentar o Atendimento Educacional Especializado – AEE conforme a legislação pertinente à Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Através da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva instaurou-se o marco teórico e organizacional, definindo assim a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização, o conceito do AEE sendo este complementar ou suplementar à formação dos alunos e o público alvo da educação especial constituído pelos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com a pesquisa averiguou-se que segundo as diretrizes dessa política a educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, disponibilizando serviços e recursos, a mesma realiza o AEE orientando ainda quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas do ensino regular.

Apurou-se na pesquisa mediante os caminhos legais da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que esta traçou seus objetivos tendo em vista reafirmar o lugar da Educação Especial nos sistemas de ensino. Neste sentido, a mesma apresentou-se incisiva e esclarecedora, destacando seu mote de contribuir para a transformação das relações com as diferenças, cultivadas na escola e fora dela, relações estas que são imprescindíveis para que o ensino comum reconheça a necessidade de refazer suas práticas e de reconstruir-se sob os princípios e valores da inclusão.

Com relação ao exposto é possível afirmar que mediante análises constatou-se que o AEE se traduz pela capacidade da escola em dar respostas eficazes às diferenças de aprendizagem dos alunos, considerando o desenvolvimento deles como prioridade.

Com relação à identificação do público alvo desta modalidade averiguou-se que o AEE constitui um vetor importante de transformação do ensino especial e comum exigida pela inclusão, por abordar as diferenças sem apelo às generalizações que as essencializam e que redundam em fórmulas prontas de atendimento especializado. Deslindou-se que o AEE planeja e executa suas intervenções dentro de quadros identitários individualizados, suscetíveis a influências do meio, que não estão restritos a características previamente descritas e a diagnósticos.

Conseguimos averiguar mediante documentos e observações que as salas de recursos multifuncionais são espaços localizados nas escolas públicas de educação básica onde se realiza o AEE. Elas são constituídas de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos específicos e de informática. Estas salas permitem que o AEE, realizado no turno oposto ao da sala de aula comum, seja realizado na própria escola em que o aluno frequenta ou em outra escola próxima a sua.

Analisando o processo de implementação das Salas de Recursos, verificou-se que nos procedimentos legais para o seu funcionamento nos estabelecimentos de ensino, encontram-se a obrigatoriedade da matrícula de alunos público alvo da modalidade, registradas no Censo

Escolar/MEC, ter professores com formação inicial ou continuada para o AEE, como também possuir espaço para a instalação dos equipamentos e recursos. Observou-se também, que, tanto as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação para conseguirem a liberação e a organização das Salas de Recursos Multifuncionais necessitam estar inscritas no Plano de Ações Articuladas – PAR<sup>15</sup>, do Ministério da Educação.

Concluimos que a educação especial/inclusiva na modalidade do Atendimento Educacional Especializado significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar. A opção por esta modalidade de educação não significa negar as dificuldades dos estudantes. Pelo contrário. Com a inclusão desses alunos nas salas de recursos e no ensino regular, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade, mas por outro lado, encontra-se o despreparo e a não aceitação por alguns educadores que se dizem contra esse atendimento.

Com relação à formação inicial e continuada dos professores para o AEE e de acordo com a legislação atinente da Educação Especial, certifica-se que o trabalho realizado pelos mesmos podem ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos a partir de diferentes propostas didáticas as quais eles podem organizar no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Isso só é possível se efetivar, se esses professores conforme a “Política Nacional” determina, possuírem na “sua formação, inicial e continuada conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (MEC, SEESP, 2008). Mas as vozes dos participantes sinalizam a incompreensão do papel que o AEE tem na complementação da aprendizagem dos alunos e que tais sujeitos não se reconhecem como mediadores nesse processo

Averiguou-se na pesquisa que cabe ao AEE, conforme determina a legislação específica analisada, a elaboração e implementação de recursos pedagógicos. Esses não podem se confundir com as atividades da sala de aula. Essa ambiguidade fica claro quando o documento delimita que

---

<sup>15</sup> O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, é um programa estratégico do PDE, e inaugura um novo regime de colaboração, que busca concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Trata-se de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas. (MEC, 2007).

AEE realiza os “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação, sinalização e tecnologias assistiva.” (MEC, SEESP, 2008).

Percebe-se que tudo isso é verdade porque, na definição do responsável pelo AEE, nos documentos analisados o mesmo não se refere ao professor, mas, sim, ao “profissional”, cuja atuação deve centrar-se no conhecimento específico conforme já exposto.

Neste sentido, é oportuno considera que, não basta ao professor especializado ter o domínio dos procedimento específicos como braille, a língua de sinais ou a comunicação alternativa, mas, também, formação pedagógica específica suficiente para que esses procedimentos possam ser utilizados em prol da melhoria do rendimento dos alunos sob sua responsabilidade como especialista.

Foi possível observar a partir dos questionários e observações que ainda permanece o susto por parte dos gestores causado pela matrícula dos alunos com deficiência nas salas de recursos para o AEE e automaticamente nas classes regulares. Aliás, se decretos dessem conta da inclusão, este já seria realidade em todos os estabelecimentos de ensino. As vozes dos participantes sinalizaram a pouca compreensão do papel que o AEE tem na complementação da aprendizagem dos alunos e que tais sujeitos não se reconhecem como mediadores nesse processo.

Percebe-se com relação ao AEE que os gestores reclamam da falta de respaldo e de apoio técnico necessário, da falta de capacitação, da insegurança na forma de avaliação, da falta de projetos claros e coletivos, tanto do poder público estadual como municipal. Os gestores foram unanimes em afirmar que sua formação inicial não contemplou aspectos referentes às deficiências. Na verdade foram capacitados para trabalhar com a homogeneidade, o que lhes geram inúmeras incertezas frente às deficiências, e, principalmente segundo os participantes, as mais acentuadas.

Verifica-se por meio dos autores, das legislações analisadas e de outras leituras complementares que a idealização e construção de uma escola de qualidade para todos na filosofia inclusiva é almejada por muitos gestores, professores, alunos, pais e sociedade, entretanto, essa utopia exige modificações profundas nos sistemas de ensino, partindo de uma política pública efetiva de educação inclusiva, que necessitaria ser gradativa, contínua, sistemática e principalmente planejada com o objetivo de oferecer aos alunos com deficiência uma educação de qualidade que proporcione na prática, na ação docente, na aprendizagem e nas

relações intersociais a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola democrática. Esses por meio do trabalho de pesquisa parecem ser os grandes desafios no sentido de construir uma inclusão escolar qualificada de alunos com deficiência.

Assim sendo, as escolas diante do exposto necessitam, a partir de suas realidades e das características individuais de cada aluno com deficiência, buscar estratégias para que o processo de ensino aprendizagem aconteça com qualidade. A possibilidade que cada aluno traz e os objetivos traçados no Projeto Político Pedagógico de cada escola é que fará com que a educação seja de qualidade para todos.

Temos uma longa trajetória e boas razões para unir nossos esforços, discutir nossas ideias, buscando alternativas que nos permitam atuar nas instituições de ensino tanto nas salas de aula regular como nas salas de recursos através do atendimento educacional especializado com perspectivas mais otimistas em relação às respostas educativas de nossas escolas.

Com relação a isso, queremos não concluir com colocações fechadas, absolutas, mas sim, deixando o caminho aberta para novos questionamentos. As ideias esboçadas nesta pesquisa não se esgotam e necessitam com o tempo ser aprimoradas, pesquisadas e rediscutidas. A reflexão sobre o assunto é possível e válida se fundamentada nas vivências diárias das escolas, como também, nas instituições de ensino, formadoras de novos professores.

Nesse sentido, os argumentos apresentados ao longo desta dissertação procuraram dar conta da relevância da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva mediante a proposta do AEE, afirmando ainda que, foi possível atingir aos objetivos, averiguando a realidade, as vivências, as angústias, os anseios e as mudanças que já vem acontecendo nas escolas, como também constatando os desafios e as perspectivas dos gestores perante esse atendimento educacional.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Denise; GOTTI, Marlene; GRIBOSKI, Claudia; DUTRA, Claudia. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva**: a escola. Brasília, Secretaria de Educação Especial/MEC, 2004.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1997. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.56).

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Volume 1. Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Brasília, 2010.

BRASIL. **CONAE** – Conferência Nacional de Educação. Brasília, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial. 1988.

BRASIL. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp)>

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto Nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado – AEE e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília. 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro 2001**. Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Especial. **Revista da Educação Especial**. Rosângela Machado v. 5 nº1 Janeiro/julho p.58-63, Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CEB Nº: 13/2009** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília; MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010, de 7 de maio de 2010**. Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais.

BRASIL. **Parecer nº-17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. **Portaria Normativa nº- 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília; MEC/SEESP.

BRASIL. **Resolução Nº. 04, de 2 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRAUN, P. **A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental de uma escola Pública Federal.** 186f. Projeto de qualificação (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão.** Brasília. Secretaria da Educação Especial/MEC, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Editora Mediação, 4ª Edição. Porto Alegre, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Porto Alegre, Mediação, 2011.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 1985.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein.** Porto Alegre. 2ª Ed. Artes Médicas Sul, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. **Autonomia da escola: princípios e propostas.** São Paulo. Cortez. 1997.

GARCIA, P. B. Paradigma em crise e a educação. In: BRANDÃO, Z. **A crise dos paradigmas e a educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1996.

GOES, M. C. R. de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez 2012.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

KASSAR, M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papyrus, 1995.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1991.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar, PEREIRA, Isabel Lima e Silva. **Educação Especial: olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: UPF, 2005.

LUCKESI, C. C. **A Construção do professor de ensino e a avaliação**. São Paulo. 1990.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2004.

MACHADO, Rosângela. **Educação especial na escola inclusiva**. Ed. Cortez, São Paulo 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: moderna, 2003 – Coleção Cotidiano Escolar.

MARTINS, Rosilda Baron. **Metodologia científica**. Curitiba: Juruá, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de Educação Especial**. Série Cadernos de Educação. 1ª Ed. São Paulo, 1997.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Abrasco, 1992.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva.** Contextos sociais. Porto Alegre: Artemed, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a Educação do Futuro.** Brasília. Cortez, 2002.

MORIÑA, A. **Teoria e prática da educação inclusiva.** Archidona: Cisterna, 2004.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses.** 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ORSO, Paulino José. **A qualidade da educação básica e os PDEs.** 2010. Disponível em: <http://espacoacademico.wordpress.com>, Acesso em: 01 de fev. 2013.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência.** Problemas filosóficos da pesquisa científica. 3ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro.

POPPER, Karl Rudolf. **A lógica da pesquisa científica.** São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1977.

PRADO, M. E. B. B. e FREIRE, F. M. P. **A formação em serviço visando á reconstrução da prática educacional.** São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : a escola comum inclusiva.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010.

SANTOS, Izequias Estevam dos. **Métodos e técnicas de pesquisas científicas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. 3ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados, Fapesp, 2002.

SMOLKA, A. L.B. **A prática discursiva na sala de aula**: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. Cadernos CEDES, Edição 24. São Paulo: Papyrus, 1991.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo, Cortez, 2012.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, n. 16, 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Carta de Autorização as Secretarias Municipal e Estadual de Educação

Ilmo (a) Srº (a)

---

Ao cumprimentá-lo, vimos por meio deste solicitar autorização para desenvolver o projeto de pesquisa: Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: aspectos legais do Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas escolas municipais e estaduais de sua jurisdição. O estudo tem o objetivo de analisar como vem sendo realizada a implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas escolas públicas do município de Vicente Dutra/RS, tendo em vista as Políticas de Educação Especial. A participação é voluntária e será mantido o anonimato dos sujeitos, bem como os locais da pesquisa. O projeto tem como pesquisadora responsável a Mestranda Carina Luisa Kurek Tibola e a Orientadora a professora Drª. Silvia Regina Canan da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen, RS.

Após a conclusão do estudo, assumimos o compromisso de devolver os resultados da pesquisa realizada aos envolvidos nas escolas.

Na certeza de contarmos com a sua atenção e apoio, solicitamos manifestação de aceite e concordância desta Secretaria e Coordenadoria de Educação, mediante assinatura deste documento.

**Nome do (a) responsável**

---

Vicente Dutra/RS, maio de 2014.

OBS.: Esse documento autoriza a execução da pesquisa sendo apenas um requisito exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da URI, para proceder avaliação do projeto. Sua finalidade é atestar que o Projeto de Pesquisa não interfira no desenvolvimento das atividades escolares.

---

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI  
Campus de Frederico Westphalen, RS – Av. Assis Brasil, 709, Itapagé, 98400-000  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa, 3744 9200, ramal 306 – email [cepfw@uri.edu.br](mailto:cepfw@uri.edu.br)

## **APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Projeto de pesquisa: **Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: dos aspectos legais à implementação do Atendimento Educacional Especializado - AEE** Pesquisadora responsável: Mestranda Carina Luisa Kurek Tibola - Fone: 55 – 99358928

e-mail: [carinatibola@yahoo.com.br](mailto:carinatibola@yahoo.com.br)

### **Sr(a) participante,**

Este documento tem a finalidade de obter seu consentimento formal para participar da pesquisa: **Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: dos aspectos legais à implementação do Atendimento Educacional Especializado - AEE**. O estudo tem o objetivo de analisar como vem sendo realizada a implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas escolas públicas do município de Vicente Dutra/RS, tendo em vista as Políticas de Educação Especial, a fim de compreender em que medida os órgãos públicos municipais e estaduais estão comprometidos com a consolidação dessas políticas.

Para a coleta de dados será realizado uma observação do espaço físico da escola e aplicação de questionário estruturado. Antes de sua aplicação todas as informações referentes ao estudo serão esclarecidas, com a finalidade de não causar nenhum tipo de dano, risco ou ônus. As respostas obtidas com os questionários serão tratadas anonimamente, no momento da análise dos dados, juntamente com os questionários dos demais participantes, as quais serão guardadas pela pesquisadora por um período de cinco anos e após respeitado este período, serão incineradas. As informações obtidas pelo presente estudo serão utilizadas, exclusivamente, para fins acadêmicos.

A participação de cada sujeito será voluntária dando possibilidade ao (a) envolvido (a) de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem que esta decisão lhe acarrete qualquer tipo de dano.

Considerando que a pesquisa terá caráter exclusivamente acadêmico, a mesma não resultará em nenhum tipo de vínculo empregatício aos seus integrantes. Preliminarmente a pesquisa não deverá causar nenhum risco ao participante uma vez que seus estudos envolvem as políticas de educação especial, na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado

– AEE, e sua implementação nas escolas públicas, não tratando de aspectos pessoais, psicológicos, físicos, emocionais, entre outros dos envolvidos na pesquisa.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado (a), de maneira clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento e coerção, acerca dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos e benefícios do presente projeto de pesquisa.

Fui igualmente informado (a):

- Da garantia de receber resposta a qualquer esclarecimento acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa;
- Da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem que isto traga prejuízo às minhas atividades profissionais.
- Da segurança de que não serei identificado (a) e o caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade.

Frederico Westphalen, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora Responsável  
Mestranda Carina Luisa Kurek Tibola

\_\_\_\_\_  
Orientadora Responsável  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Regina Canan

**APÊNDICE C - Roteiro de Questionário para os Responsáveis pela Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação – Vicente Dutra/RS e 20ª Coordenadoria Regional de Educação – Palmeira das Missões/RS**

1. Como este órgão vem trabalhando e auxiliando as escolas perante a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que traz como proposta o Atendimento Educacional Especializado – AEE?

2. Qual o papel e/ou função deste órgão frente à implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas?

3. O que as escolas necessitam efetuar e apresentar e/ou ter organizado para a solicitação e implantação de Salas de Recursos Multifuncionais em seus estabelecimentos de ensino?

4. Como ocorre a fiscalização do presente órgão para averiguar possíveis desvios e/ou utilizações inadequadas dos recursos e materiais específicos das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas?

5. Com relação à formação inicial e continuada, o quê, e como este órgão vem pensando e realizando para auxiliar na capacitação de seus professores que atuam direta ou indiretamente com o público alvo do AEE?

**APÊNDICE D - Roteiro de Questionário para os Gestores das Escolas Públicas do Município de Vicente Dutra/RS**

1. O que a escola espera da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que traz como proposta o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno com deficiência?

2. Como vem ocorrendo à implantação das Salas de Recursos em sua escola?

3. Quais as possíveis mudanças podem surgir mediante a implantação da Sala de Recursos Multifuncional na escola?

4. A escola já possui matrículas de alunos público alvo do Atendimento Educacional Especializado – AEE (alunos com deficiência, alunos com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação)?

a) Sim ( ) Não ( )

b) Apenas no Ensino Regular ( )

c) Ensino Regular e APAE ( )

c) Sala de Recursos Multifuncional e Ensino Regular ( )

d) Descreva se possível caso haja alunos matriculados com deficiência conforme a questão anterior, quais as deficiências que os alunos apresentam?

5. A escola possui a Sala de Recursos Multifuncional, na qual é realizado o Atendimento Educacional Especializado – AEE? Não ( ) Sim ( )

a) Caso positivo, classifique: Sala de Recursos Multifuncional Tipo I ( )

Sala de Recursos Multifuncional Tipo II ( )

b) Caso negativo justifique se esta criança recebe algum atendimento, se possível, identificando o local na qual é realizado.

6. A instituição possui em seu corpo docente professores com formação para exercer, executar e atender todas as demandas e atribuições pertinentes ao professor de Atendimento Educacional Especializado – AEE? Caso positivo, de que forma vem desempenhando suas atividades? Justifique.

7. Como são realizadas as atividades pedagógicas e as avaliações perante os alunos com deficiência na escola?

**8.** Quais as atividades, ações ou estudos vêm sendo realizado ou pensado perante o Projeto Político-Pedagógico da escola frente à proposta do Atendimento Educacional Especializado – AEE?

## **APÊNDICE E - Roteiro de Observação nas Escolas Públicas do Município de Vicente Dutra/RS**

1. Verificar junto aos seus documentos se possuem alunos com deficiência matriculados na escola e como essa matrícula foi realizada, observando que classe ou atendimento esse aluno esta freqüentado.

2. Verificar se as escolas possuem a Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I ou Tipo II e seus equipamentos.

3. Caso positivo, analisar se o Projeto Político-Pedagógico da escola institucionaliza a oferta do AEE, prevendo em sua organização: Cronograma de atendimento aos alunos, Plano de Trabalho do AEE, com as identificações das necessidades educacionais específicas dos alunos, a definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas, como também, outros profissionais da educação e redes de apoio.

4. Verificar quem esta atuando junto à Sala de Recursos e como são realizadas as atividades.

5. Em qual turno a Sala de Recursos funciona e por quê?

6. Quantos alunos são atendidos na Sala de Recursos?

7. Anotações complementares.